



LA PLUMA Y EL ARADO

Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural
del “problema campesino” en México, 1932-1934

GUILLERMO PALACIOS

EL COLEGIO DE MÉXICO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS

LA PLUMA Y EL ARADO
Los intelectuales pedagogos y la construcción
sociocultural del “problema campesino”
en México, 1932-1934

**CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS (COLMEX)
DIVISIÓN DE ESTUDIOS POLÍTICOS (CIDE)**

LA PLUMA Y EL ARADO

LOS INTELLECTUALES PEDAGOGOS
Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL
DEL “PROBLEMA CAMPESINO”
EN MÉXICO, 1932-1934

Guillermo Palacios



EL COLEGIO DE MÉXICO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS

972.09165

P153p

Palacios, Guillermo.

La pluma y el arado : los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934 / Guillermo Palacios. -- México : El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos : Centro de Investigación y Docencia Económicas, División de Estudios Políticos, 1999.

261 p. ; 21 cm.

ISBN 968-12-0833-1

1. México-Historia-1934-1940. 2. Maestros-Actividad Política-México. 3. México-Vida Intelectual-1934-1940. 4. México-Condiciones rurales.

Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/Andrew W. Mellon Foundation Humanities Open Book Program.



The text of this book is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Portada de María Luisa Martínez Passarge

Ilustración: *El Maestro*, Diego Rivera, colección particular

Primera edición, 1999

D. R. © El Colegio de México

Camino al Ajusco 20

Pedregal de Santa Teresa

10740 México, D. F.

D. R. © Centro de Investigación y Docencia Económicas

Carretera México-Toluca 3655

Lomas de Santa Fe

01210 México, D. F.

ISBN 968-12-0833-1

Impreso en México

ADVERTENCIA

Versiones diferentes de algunos fragmentos de la presente obra han sido previamente publicados en forma de artículos o colaboraciones para antologías. Es el caso de la Introducción y los capítulos II y III, y de los artículos “Postrevolutionary Intellectuals, Rural Reading, and the Shaping of the ‘Peasant Problem’ in Mexico: *El Maestro Rural, 1932-1934*” en *Journal of Latin American Studies*, vol. 30, n° 2 (mayo 1998); “Una historia para campesinos: *El Maestro Rural* y los inicios de la construcción del relato historiográfico posrevolucionario”, en *Historia y Nación*, v. I, *Historia de la Educación y Enseñanza de la Historia*, México, El Colegio de México, 1998, y “Lectura, identidad campesina y nación: el proyecto cultural de *El Maestro Rural* en principios de los años treinta”, a ser publicado próximamente en *Identidad, Cultura y Nación*, Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán.

ÍNDICE

Introducción	11
<i>El Maestro Rural. La fuente y algunas cuestiones de método</i>	13
1. Maestros rurales y campesinos	27
El diagnóstico posrevolucionario de la vida rural	27
Indígenas, campesinos y el problema de la integración nacional	29
Diseño y representación de un héroe: el maestro y la escuela rural	38
Transformar la cultura campesina transformando los instrumentos de cambio	52
Vacunas contra la utopía y el mito de las virtudes de la educación	58
2. Construcción y representación del “campesino posrevolucionario”	61
Introducción	61
La representación del campesino	63
Bucolismo y “teatro campesino”: el campesino era un buen salvaje	74
El campesino prerrevolucionario era un ser incompleto (o imperfecto)	82
El campesino no debía dejar de serlo	87
La mentalidad campesina: conocer y consolidar la representación	96
La construcción del “nuevo campesino” y la definición de la campesinidad	103
3. Historia, ciencias sociales y religiosidad popular en el discurso pedagógico	111
Introducción	111

Los intelectuales pedagogos, los maestros rurales y la elaboración de la historiografía posrevolucionaria	112
Mito e historia en <i>El Maestro Rural</i>	115
La historia popular	128
Breve digresión biblio-historiográfica a propósito de Teja Zabre	132
Símbolos y héroes patrios	138
El campesino y su papel en la revolución	143
Una transferencia de sacralidad: la apropiación posrevolucionaria del simbolismo religioso	149
Para transformar al otro hay que conocerlo. Las ciencias sociales y la estrategia pedagógica	157
La realidad indocampesina y la (auto) crítica intelectual	167
4. Cultura campesina y cultura nacional	171
Introducción	171
Cultura popular y revolución cultural	172
Música, festivales y cultura comunitaria	178
Cultura revolucionaria y descristianización	186
La moral revolucionaria	192
Cultura e indigenismo en el discurso pedagógico	198
Lengua nacional y lecturas campesinas	208
El desencanto con los progresos de la revolución	217
5. El Estado posrevolucionario y la reconstrucción de las conciencias: recapitulación y conclusiones	225
Hemerografía	243
<i>El Maestro Rural</i> , 1932-1934	243
Bibliografía	251

INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye la primera parte de un estudio destinado al análisis del proceso de construcción del imaginario social en el periodo posrevolucionario. Se trata de un esfuerzo por estudiar —partiendo de una fuente privilegiada, la revista *El Maestro Rural*— la representación del campesino (y del indígena en el contexto agrario) elaborada por el imaginario social de uno de los grupos de intelectuales más involucrados e interesados en esa tarea: los maestros rurales y los intelectuales pedagogos; esto es, los dirigentes del proyecto cultural-educativo orientado hacia las comunidades campesinas y sus principales operadores. Partes subsecuentes de la investigación (segunda y tercera) intentarán realizar un análisis equivalente, respecto a otros dos grupos seleccionados por su importancia en la construcción del “problema campesino” durante los años treinta: los científicos sociales y los ideólogos afiliados a corrientes políticas; especialmente los que de una u otra forma militaron en el recién instituido partido oficial o en sus proximidades.

El propósito central es presentar *las propuestas de elaboración y definición conceptual* así como la problemática general (“la cultura nacional”, “la integración nacional”, etc.) que se constituyó en torno al proyecto de construcción del campesino posrevolucionario, y no los *resultados empíricos de ese proyecto* (incluido el impacto de la revolución cultural —sobre todo el de la alfabetización— en la cultura de las comunidades). Al mismo tiempo se discute cómo la construcción de la noción de campesino sirvió como base para la forja antitética de la autorrepresentación del intelectual encargado de tal misión, el maestro rural —como si, parafraseando a W. Doyle, el uno fuera sinónimo del viejo régimen y el otro, de la revolución.¹

¹ William Doyle, “The Old Regimen and the Revolution”, p. 4. Sobre las dificultades para medir los resultados, esto es, el impacto cultural (“ideológico”) de la revolución, cf. Alan Knight, “Revolutionary Project; Recalcitrant People: Mexico, 1910-1940”, pp. 251-252.

Centrado en los años de la construcción precardenista de representaciones sociales, el estudio pone en relieve una serie de antinomias que fueron problematizadas por los maestros rurales e intelectuales pedagogos en los inicios de los años treinta, periodo de crisis y revisión del proyecto cultural posrevolucionario; las más importantes, como los dilemas entre homogeneizar o diversificar, integrar o incorporar, aculturar o mantener la “campesinidad”, son cuestiones que, lejos de haber sido “resueltas”, aún están presentes en la agenda política y cultural del país, notablemente reforzadas por los diversos levantamientos armados en áreas rurales, sobre todo el chiapaneco. Otra antinomia, aunque de naturaleza diferente, es la que se desarrolló entre las dos corrientes político-pedagógicas más importantes de esos años, que sin embargo no incluyen a la totalidad del gremio: por un lado, la “productivista”, integrada por maestros de orientación técnica y pragmática (probablemente seguidores, en mayor o menor grado, con mayor o menor conocimiento, de la línea marxista de Bassols) para quienes el “campesino posrevolucionario” tenía que ser definido de manera central por su eficiencia tecnológica, por su naturaleza de unidad productiva modernizada; y por el otro, la “culturalista”, que, próxima del populismo y de las posturas de Moisés Sáenz, decía buscar un cambio estructural que occidentalizara a las comunidades y rescatara, para el resto de la población del país, los valores de sus usos y costumbres, creando finalmente una “cultura nacional”. La existencia de esas dos corrientes no significa que haya habido dos versiones coherentes de un mismo proyecto cultural, pues tanto las primeras como el último estuvieron plagados de contradicciones, vueltas en sentido contrario, recaídas en líneas prerrevolucionarias, etc.; por otro lado, la noción frecuentemente usada de “proyecto cultural posrevolucionario” debe tomarse como su nombre lo indica, como un “proyecto” (a veces varios) que, si bien observado desde el centro del poder político del país parecía transformarse en una “aplanadora cultural”, en el retorno de la correspondencia de los intelectuales locales con la revista se mostró en cambio frecuentemente impotente para impulsar las transformaciones buscadas.²

² Véase, por ejemplo, Elsie Rockwell, “Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930”, en Gilbert M. Joseph y Daniel Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation*, pp. 170-208; Knight, “Revolutionary

La lógica para abreviar el lapso estudiado, de 1930 a 1934, está basada en la pertinencia de investigar, para efectos comparativos, el proceso de formación de un campo de reflexión —el “problema campesino”— en la etapa inmediatamente previa a la fase más radical y explosiva del periodo posrevolucionario: los años de la presidencia de Cárdenas, cuando ese campo será ensanchado y llevado a sus máximas proporciones.³ Finalmente, puesto que este trabajo se interesa en el discurso como vehículo de formación de identidades y representaciones, me pareció pertinente reforzar su trama con la inclusión frecuente de citas textuales. Pido paciencia y comprensión para esta práctica y me disculpo por ocasionales exageraciones en su uso.

EL MAESTRO RURAL. LA FUENTE Y ALGUNAS CUESTIONES DE MÉTODO

Los primeros años de la década de 1930, corresponden a los momentos en que se definen (después de las tentativas fundadoras de los años veinte) las políticas culturales destinadas a consolidar, en el marco de las estructuras simbólicas de la población y en especial de la población rural —distante y refractaria a los controles existentes en las ciudades—, el dominio y la legitimidad de un Estado posrevolucionario que se constituye simultáneamente. Pasado el movimiento armado propiamente dicho, e iniciada la fase de “reconstrucción nacional” (que ocupa buena parte de la década de los años veinte) con su preocupación central en el diseño de estrategias y fórmulas de consenso político que logren poner fin a las amenazas a la estabilidad provenientes de los diversos *warlords* que la fase armada había producido; pasados los experimentos un tanto delirantes de la década anterior en materia de política social, cuando sinceros entusiasmos por lo popular estaban envueltos en la más clásica cultura de élite, y superada especialmente la fase más aguda de la rebelión cristera, se inicia otra más intensa y políticamente orientada de reconstrucción de las conciencias. Esto es,

Project”, ofrece también valiosa información sobre instancias de rechazo popular al “proyecto” cultural posrevolucionario y discute el término.

³ Sobre el concepto del campo, cf. Pierre Bourdieu, “A génesis dos conceitos”. Un segundo conjunto de textos deberá analizar, con un marco conceptual y metodología semejantes, el periodo cardenista.

el momento en que se forja el imaginario social del nuevo Estado, que operará sobre nuevos sistemas simbólicos, sobre nuevos conjuntos de representaciones, sobre nuevas definiciones del mundo social. Era el momento preciso para descubrir que la fuerza de las armas no bastaba para la consolidación del nuevo poder —y en esto la cristiada parece haber sido fundamental— y, al mismo tiempo, que recurrir a un discurso de legitimidad sin más contenido que su propia racionalidad y evidencia, tampoco alcanzaba para garantizar la tranquilidad en el nuevo sistema.⁴ Parecía necesario combinar ambas cosas —fuerza y razón— y esto se intentó mediante un intenso proceso de producción de imágenes y símbolos que buscaban en publicaciones como *El Maestro Rural*, los vehículos especializados para su difusión y realización en los espacios agrarios. Eran momentos en que el futuro parecía estar al alcance de la mano; de su construcción se encargarían los maestros rurales y los intelectuales, como ya habían comenzado a hacerlo en los años veinte, con fervor literalmente religioso.

Hay que subrayar el significado de la aparición de un vehículo como *El Maestro Rural*, dirigido a los campesinos y a los maestros-campesinos, con objetivos nítidos en relación con la formación de identidad y construcción de “conciencias revolucionarias”. Esto traduce la clara percepción de los ideólogos del Estado posrevolucionario mexicano, para quienes a la batalla por el imaginario de los campesinos antecedía la batalla por la definición de una representación social; de un paradigma que debía ser impuesto como tal y que podría servir para consolidar el nuevo régimen.⁵ Esa urgencia reafirmó el asalto al imaginario. La imposición de expresiones, instrumentos de conocimiento y valores culturales “arbitrarios” a los grupos indocampesinos por parte de los maestros rurales e intelectuales pedagogos, los convertía en un elemento más del monopolio de la violencia simbólica legítima que correspondía a los

⁴ Sobre discursos de legitimidad *cf.*, entre otros, George Balandier, *El poder en escenas*, pp. 18-19; sobre los cristeros, Jean Meyer, *La cristiada*, 1973-1974.

⁵ Esa agilidad de las élites intelectuales para percibir la importancia del control del imaginario de las multitudes es también comentada por Baczo al referirse a la famosa frase de Mirabeau: “no alcanza con ‘mostrar la verdad al hombre; el punto capital es apasionarlo por ella; no alcanza con ayudarlo en las cuestiones de primera necesidad, mientras no se posea su imaginación’”, en Bronislaw Baczo, *Imaginario sociales*, pp. 44-45.

representantes del nuevo Estado.⁶ De hecho, la definición de la representación del “campesino”, así como la propia definición de lo que constituía el “problema campesino” en los albores del nuevo régimen, eran parte integral de la definición mayor del mundo social —que incluía obviamente al propio Estado— que se dibujaría paulatinamente como resultado de la tensión entre diversas concepciones del “deber ser” posrevolucionario y de diversos proyectos de nación. Esa tensión resultaba a su vez de la lucha —simbólica— que se establecía entre las diversas fracciones —intelectuales— de los grupos triunfantes en el movimiento armado y sus aliados, con el objeto de imponer una definición del mundo social que correspondiera a sus intereses y enmarcara los proyectos nacionales que ellos, más o menos vagamente, postulaban. Pero incluso antes de ese momento, se forjó la representación del instrumento de mediación que debía operar el proyecto cultural de la revolución en los espacios agrarios: el maestro rural.

El proceso de construcción de la representación del maestro rural se desarrolló por oposición a una representación no elaborada, “primitiva” y “prerrevolucionaria” del campesino, y eso, hay que repetirlo, aconteció dentro de un movimiento mayor de formación de representaciones que constituía una parte crucial de la construcción de las estructuras simbólicas y del imaginario del nuevo Estado. Así, desde los albores de la formación del poder posrevolucionario, el campesino, entre otros, comenzó a ser definido por oposición a su “civilizador”; este hecho, que nos remite a la “misión civilizatoria” que se atribuyeron como característica ideológica favorita las burguesías triunfantes durante el siglo XIX, sobre todo las protestantes, dio lugar a una representación que partía de consideraciones negativas, de carencias frente al yo revolucionario y occidentalizado, y que dibujaba al campesino (y al indígena) como si fueran bajorrelieves oscurecidos por la luz indirecta de la cultura moderna. Para esto fue central, no sólo la legiti-

⁶ El concepto de “violencia simbólica legítima” es una elaboración weberiana de Bourdieu, quien lo define así: *“É enquanto sistemas estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos domesticados’”, cf. Bourdieu, “Sobre o poder simbólico”, en *O Poder Simbólico*, p. 11.*

midad de la violencia simbólica a la que se hizo referencia anteriormente sino también la naturaleza del diagnóstico que los intelectuales posrevolucionarios elaboraron sobre el “problema campesino”, y que se resumió en una visión de destrucción del orden agrario precapitalista centrado en la figura del campesino *no peonizado*. Así, la hipotética desaparición del campesino como categoría social, y de la familia campesina como unidad económica por obra y gracia de la expansión del capitalismo agrario durante el porfiriato, se convirtió en el fenómeno fundador de una representación del maestro rural con los tintes creadores, constructores, mesiánicos y proféticos, que aparecen en los textos analizados. La destrucción y la reconstrucción consecuente no se referían al movimiento armado, sino a una destrucción anterior que se habría dado con la modernización agroexportadora del último cuarto del siglo XIX. Pero a pesar de esas novedades, de la quiebra que suponía el movimiento revolucionario, las propuestas de cambio cultural del nuevo Estado —como ya lo han advertido diversos autores— tenían grandes avenidas de continuidad con algunos elementos de las políticas culturales del *ancien régime*. La creencia en las virtudes “civilizatorias” de la escuela; la representación del maestro como un mártir, o por lo menos como un “apóstol”; la convicción de que al unificar el contenido de un saber determinado se llegaría a uniformar el comportamiento de los educandos, eran todos elementos que el régimen posrevolucionario mantenía y adoptaba del recetario porfirista.⁷

En 1932, un poco más de diez años después de haberse iniciado la campaña revolucionaria en pro de la educación rural, el gobierno mexicano introdujo una serie de modificaciones en sus políticas educativas.⁸ En su búsqueda por construir refuerzos para la acción propiamente pedagógica, la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya entonces encabezada por Narciso Bassols, inició el 1º de marzo de ese año, la publicación de un nuevo órgano de difusión, *El Maestro Rural*, dirigido durante su primera época por un

⁷ Cf. Milada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, p. 30.

⁸ Los antecedentes de la educación rural durante los años veinte han sido estudiados con detalle por diversos autores. Los interesados pueden consultar, entre otros, Josefina Z. Vázquez, *Nacionalismo y educación*, pp. 157-161; David L. Raby, *Educación y revolución social*, pp. 11-18; y Mary Kay Vaughan, *Estado, clases sociales y educación*, pp. 317-336. Cf. también el clásico, Isidro Castillo, *México: sus revoluciones*, t. 3, pp. 287-319.

joven intelectual revolucionario: Salvador Novo.⁹ En cierto sentido, la revista continuaba en los esfuerzos realizados al final del gobierno de Portes Gil, por crear vehículos de comunicación entre el Estado y las clases populares agrarias, como había sido el caso de la revista mural *El Sembrador*, y venía a sumarse a otras publicaciones de la Secretaría entre las que destacaba *El Libro y el Pueblo* —animada por un grupo del que formaba parte prominente otra joven promesa de la intelectualidad revolucionaria: Jaime Torres Bodet—. Pero, a diferencia de esta última, que a pesar de su título “narodnikiano” era en realidad una revista hecha por intelectuales para intelectuales, *El Maestro Rural* se propuso desde un principio cumplir el papel de vaso comunicante entre la cúpula de la SEP y los maestros rurales, por un lado, y entre la primera y los campesinos que la campaña de alfabetización poco a poco incorporaba, o pretendía incorporar al mundo de la cultura letrada, por el otro¹⁰ (esto ocurre, por lo menos, hasta 1936, cuando Cárdenas modificó

⁹ Más de un lector de versiones preliminares de este texto se ha rebelado contra el empleo de “joven intelectual revolucionario” para calificar a Salvador Novo —como también, aunque menos enfáticamente, a Jaime Torres Bodet—. Sin embargo, sobre todo en el caso de Novo, sus editoriales y artículos publicados en la revista durante el periodo en cuestión, dejan pocas dudas sobre su posición ideológica como director de la misma. Como se sabe, Novo escribió incluso un libro sobre este tema: *El sistema de escuelas rurales de México*, publicado por la SEP en 1927. Tanto en su caso como en el de Torres Bodet, y en el de muchos otros, hay que revisar la incompleta “personalidad cultural” que les impuso su pertenencia al grupo de los Contemporáneos. Sobre estos últimos, cf. Guillermo Sheridan, *Los Contemporáneos ayer*.

¹⁰ Para informaciones sobre *El Libro y el Pueblo* y, en menor medida, *El Sembrador*, cf. Engracia Loyo, “Lectura para el Pueblo”. En su Informe de 1929, Portes Gil resumía así el contexto de la aparición de esta última publicación: “El Departamento Editorial ha abierto en materia de publicaciones nuevos derroteros: se ha avocado a la publicación de periódicos accesibles a las masas rurales y a la edición de silabarios-folletos sobre temas de positivo interés y de fácil comprensión para las comunidades campesinas. El periódico *El Sembrador* reviste dos formas: una es la edición de pared compuesta de tres carteles ilustrados artística y llamativamente, y la otra es la revista popular de 16 páginas ilustradas con dibujos de nuestros mejores artistas revolucionarios. El periódico mural se fija en los parajes públicos de cada pueblo y comunidad rural y es, además, comentado por el maestro en las clases nocturnas; el periódico tabloide es leído por los maestros rurales ante los niños y los adultos, explicándoles los temas que son siempre de interés y provecho para nuestros campesinos”. “Emilio Portes Gil, el 1 de septiembre de 1929, al abrir el Congreso las sesiones ordinarias. Secretario de Educación: Ezequiel Padilla”, en *Educación Pública*, pp. 192-193. Debo a la doctora Loyo el recordatorio sobre la íntima relación entre *El Sembrador* y *El Maestro Rural*.

el proyecto de la revista para dirigirla no más a campesinos y sí, exclusivamente, a los maestros rurales.)¹¹ De cualquier manera, es esa última función mediadora ante los campesinos alfabetizados de la que este trabajo trata de ocuparse principalmente, aunque al final sea necesario reconocer que la presencia de los maestros rurales como intermediarios ejerció una atracción mucho más intensa sobre los intelectuales pedagogos que aquélla ejercida por los supuestos destinatarios finales del discurso, los campesinos.¹²

La publicación de *El Maestro Rural* fue anunciada desde un primer momento como el arribo de una “cuarta fuerza” en el proceso educativo, una nueva instancia que se agregaría a lo que la SEP identificaba como sus tres principales agencias, a saber, la Escuela Rural propiamente dicha, la Escuela Normal Rural y las Misiones Culturales.¹³ La dedicación del nuevo título a la causa campesina —no hay que olvidar que el principal sinónimo de los maestros rurales era precisamente, *maestros campesinos*— estaba indicada ya desde la propia presentación gráfica: la portada del primer número era un grabado que mostraba a un maestro rural con un cuaderno abierto en las rodillas, en el cual apuntaba alguna cosa con el

¹¹ “Lázaro Cárdenas, el 1º de septiembre de 1936, al abrir el Congreso las sesiones ordinarias” en Secretaría de Educación Pública, *La Educación Pública a través de los mensajes presidenciales*, México, 1976, p. 23.

¹² Esto sin duda corrobora las hipótesis sobre el espacio propio que los “intermediarios” construyen independientemente de los extremos que vinculan. Sobre esto cf. Peter Burke, *Cultura Popular*, pp. 91-103; Carlo Ginzburg, *O queijo*, 1987, p. 51; Michel Vovelle, “Os intermediarios culturais”, en *Ideologías e Mentalidades*. El tema, como se sabe, ha sido ampliamente desarrollado por sociólogos y antropólogos políticos que trabajan con movimientos sociales.

¹³ Las Misiones Culturales fueron creadas en 1923 por Roberto Medellín, Oficial Mayor de la SEP, como instrumentos de actualización para profesores rurales y “brigadas de fermentación ideológica y de renovación de los conocimientos y métodos de los maestros”. Eran, como se sabe, pequeños grupos de maestros (“misioneros”) con una cierta especialización en áreas tales como pedagogía, geografía, historia, matemáticas, artes y oficios, que realizaban visitas periódicas y de corta duración (“misiones”) a poblaciones aisladas. En 1932 la SEP contaba con trece “misiones”. Cf. Narciso Bassols, “El Programa”, *El Maestro Rural* (en adelante citado como MR.), pp. 4-5; Manuel, Mesa, “Organización y funcionamiento de las Misiones Culturales”, MR.; Raúl Mejía Zúñiga, *Moisés Sáenz*, pp. 121-122; SEP, *Las Misiones Culturales en 1927*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1928, 470 pp.; SEP, *Las Misiones Culturales, 1932-1933*, México, Talleres Gráficos Nacionales, 1933, 357 pp.; Castillo, *México: sus revoluciones*, t. 3, pp. 308-319; una visión crítica de un participante de la fase bassolista puede encontrarse en Santiago Arias Navarro, *Las Misiones Culturales: reflexiones de un misionero*.

dedo, rodeado por siete niños de diversas edades. Tanto el maestro como los alumnos tenían rasgos completamente indígenas y vestían ropas de manta, pero el maestro estaba calzado. Abajo, en la esquina izquierda, aparecía el logotipo de la revista en semicírculo. No tarda en advertirse en la línea editorial de *El Maestro Rural* una cierta inquietud por producir materiales y formatos que le permitieran alcanzar directamente a un público campesino recientemente alfabetizado. Sin duda, la amplitud de las materias que trataba, así como la diagramación clara, con tintas fuertes indicando los títulos de las materias en tipografías modernistas, con pequeñas viñetas de temáticas agrícolas que servían para separar las secciones, eran dispositivos para cumplir la función de atraer un universo amplio de lectores susceptibles de ser capturado por la curiosidad visual. Pero se trataba también de producir una literatura “popular” en sentido corriente, esto es, de fácil acceso, con artículos “escritos en un lenguaje sencillo y [que] pueden ser aprovechados y entendidos por todos”. Leerla y divulgarla entre los campesinos fue una petición constante de editores y colaboradores.¹⁴

A partir de agosto de 1932, *El Maestro Rural* modificó su formato y comenzó a experimentar con secciones fijas que facilitaban la lectura, orientándola a través de la concentración temática.¹⁵ Una de las nuevas secciones, “La Voz del Maestro”, resultaba particularmente interesante pues se proponía publicar en su espacio opiniones, testimonios y otros tipos de colaboración enviados por los que estaban en el frente: los propios maestros campesinos. Como se puede imaginar, esta sección contiene algunos de los textos donde la representación idealizada del campesino alcanza su mayor altura, aunque haya que lamentar la irregularidad de su frecuencia y una notable falta de densidad en los artículos. Las modificaciones del formato de la revista se aceleraron con la entrada de Francisco Monterde en sustitución de Novo a principios de 1933, año durante el cual *El Maestro Rural* al-

¹⁴ Véase por ejemplo, Dagoberto Rendón, “Cómo construir”, p. 15, *MR*.

¹⁵ La elaboración formal de la revista traduce ya una cierta representación del público campesino en el imaginario de sus redactores y tipógrafos, pues, como dice Chartier, la lectura como un acto concreto de construcción de sentido implica un “cruzamiento entre, por un lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática do ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formas —chamemo-lhes ‘tipográficos’ no caso dos textos impressos —que são os seus—”, Roger Chartier, *A História Cultural*, pp. 26-27.

canzó un tiraje quincenal de 12 mil ejemplares.¹⁶ A partir de ese momento, algunos artículos comenzaron a aparecer precedidos de pequeños “resúmenes” explicativos, que constituían tímidos, aunque claros intentos de ofrecer indicaciones que condujeran a una lectura y una interpretación “correctas”.¹⁷

Los *dramatis personae* de los cuales se ocupa este trabajo están constituidos por tres categorías de intelectuales cuyo discurso alimentó la revista (uso aquí la definición amplia que permite Gramsci, sin ocuparme, por ahora, de la distinción entre tradicionales y orgánicos),¹⁸ ciertamente encabezados por los que la historia rescataría para las generaciones futuras: Bassols, Sáenz, Novo, Yáñez, Mesa Andraca, Rafael Ramírez, Isidro Castillo y otros pocos,¹⁹ se-

¹⁶ Cf. *MR*, vol. IV, núm. 6, marzo 15, 1934, p. 10. Francisco Monterde había sido director de la Biblioteca del Museo Nacional de Antropología en 1931 y colaborador de diversas revistas, entre ellas *Contemporáneos*. Como se sabe, fue autor prolífico y llegó posteriormente a ocupar la Presidencia de la Academia Mexicana de la Lengua.

¹⁷ La orientación de las lecturas a través de “introducciones” es, como se sabe, una práctica central en la creación del sentido que se quiere imponer en el lector; se logra mediante lo que Chartier llama, “estrategias de control o de seducción del lector”, y por medio de dispositivos que buscan controlar la interpretación, como “los prefacios, memoriales, advertencias preliminares, glosas o comentarios que formulan cómo la obra debe ser comprendida”. Chartier, Prólogo a la edición española, en Chartier, *El mundo como representación*, pp. v y vi, *A historia cultural*, p. 24.

¹⁸ Como es sabido, las principales reflexiones de Gramsci sobre los intelectuales están en *Los intelectuales y la organización de la cultura*, *Literatura y vida nacional*, y en *La questione meridionale*, además del Cuaderno 12, núm. XXIX, de 1932, “Apuntes y notas dispersas para un grupo de ensayos sobre la historia de los intelectuales”, *Cuadernos de la cárcel*. México, Era, vol. 4, 1975, pp. 353-382; cf. Knight y su uso de las categorías gramscianas en “Los intelectuales en la Revolución Mexicana”, 1989, pp. 27-28.

¹⁹ Ciertamente Bassols, Sáenz, Novo y Yáñez no necesitan presentación. Manuel Mesa Andraca (1893-1984) se formó como agrónomo por la Escuela Nacional de Agricultura en 1917; entre 1923 y 1930 sería secretario y director de la misma. En 1928 elaboró un extenso estudio crítico respecto a las Escuelas Agrícolas Centrales sobre el cual se basarían las reformas que implementó en 1933. Sobre su papel, cf. John Britton, *Educación y radicalismo*, p. 58; Rafael Ramírez era profesor formado por la Escuela Normal de Xalapa, Veracruz. Durante la primera mitad de los años veinte, antes de asumir el cargo de director del Departamento de Escuelas Rurales de la SEP, y jefe de las Misiones Culturales, en donde se desempeñó de 1927 a 1935, dirigió las de Hidalgo (1923) y Morelos (1924). Muy ligado a Sáenz, renunció a sus cargos cuando Bassols forzó la salida del primero, cf. Britton, p. 29; Raby, “Ideología y construcción del Estado”, p. 310; Isidro Castillo era también profesor, formado por la Normal de Morelia; fue director de educación federal en diversos estados durante los años treinta.

cundados por hombres que pensaban la cuestión campesina tal vez con menor amplitud y grandilocuencia pero ciertamente con mayor proximidad, como los inspectores rurales y directores regionales de educación, todos ellos apoyados sobre la amplia base de los técnicos y maestros rurales que colaboraban constantemente con la revista, ya fuese como autores de columnas o secciones fijas —esto es, los profesionales del medio—, ya como autores eventuales de artículos sobre asuntos específicos, ya, finalmente, ofreciendo sus opiniones —no pocas veces alucinadas— en las secciones abiertas para ese tipo de función, como “La Voz del Maestro”. Esto parece plantear, a primera vista, problemas de difícil resolución en términos tanto del método de construcción del argumento como del propio diseño del estudio. Porque, ¿cuál podría ser el propósito de poner en una misma cazuela raciocinios tan diversos como las sofisticadas reflexiones de gentes como Bassols y Sáenz, junto con las mucho menos elaboradas ideas y nociones de los maestros rurales? Además del propósito, ¿cuál podría ser la justificación teórica o metodológica capaz de permitir tanta violencia? ¿Qué se puede esperar de esa confusión de perspectivas asimétricas? Por ahora, lo que se puede argumentar en favor de esa aparente arbitrariedad es lo siguiente: *El Maestro Rural* fue un espacio de comunicación e información que nació teniendo como uno de sus propósitos, explícitamente declarado por sus editores, el de construir un nexo entre las autoridades de la SEP —léase los intelectuales pedagogos ya referidos— y los maestros-campesinos en el frente (además de pretender cumplir una función similar hacia los propios campesinos durante los años analizados), pero un nexo que operara en ambos sentidos. Esa “promiscuidad” entre diversos niveles de cultura, generó un cuerpo discursivo unificado por la interlocución que hubo entre las nociones de los intelectuales “cultos” y las de los intelectuales “rústicos”, para llamarlos de alguna manera.²⁰ Si la comunicación fue recibida y ponderada por los segundos sería posible de-

²⁰ Knight llama a los intelectuales rústicos, “intelectuales pueblerinos” (probablemente una traducción no muy feliz de *village intellectuals*). Cf. Knight, “Intelectuales en la revolución”, p. 53; la noción de un proceso de “retroalimentación” está nitidamente emparentada con el concepto de “circularidad” creado por Bajtín o de “influencia recíproca” de las relaciones entre diversos “niveles” de cultura de que hablan otros autores. Cf. Mijail Mijailovich Bajtín, *Estética de la creación*; Ginzburg, *O queijo*, pp. 25-26; Burke, *Cultura Popular*, pp. 20-21.

tectar la influencia del “pensamiento” de los primeros, quienes también nutrieron sus imaginarios y elaboraron sus representaciones con ayuda del material “primario” que los maestros-campesinos proveían.

Sin embargo, estudiar la trama de ese doble juego de influencias no es el objetivo central de este trabajo, aunque aquí o allá el tema pueda suscitar pistas interesantes de investigación. Con la misma entereza (o miopía, según el punto de vista) me resistí a adoptar una perspectiva analítica que diferenciara concretamente los varios niveles de cultura que pueden ser identificados en las páginas de *El Maestro Rural*, pues me pareció que esa alternativa llevaría, primero, a un tipo de resultados diversos de los que me había propuesto perseguir, y segundo, “facilitaría” el trabajo a punto de convertirlo en un ejercicio de esquematismo intelectual y una oda al aburrimiento y a la obiedad. Preferí entonces apostar por la opción promiscua como un simple método experimental.

No obstante, la promiscuidad, como el caos, también es susceptible de un cierto ordenamiento que sin desautorizarla ayude en la comprensión de sus mecanismos de funcionamiento. Así, el material compilado se presenta tentativamente agrupado según temáticas preponderantes y relevantes para efectos del análisis propuesto como objeto de la investigación; son los temas centrales, las ideas-fuerza, que aglomeran las fracciones dispersas del discurso pedagógico rural, sin perder de vista los niveles de cultura mencionados anteriormente pero sin tratarlos tampoco como variables estructurantes del argumento. No estoy seguro de haber tenido suerte en ese intento, pues a veces el trabajo puede parecer simplemente un pastel cortado en partes iguales. Es evidente que en este esfuerzo por desmontar el discurso pedagógico referente al campesino y cuestiones periféricas, varios de los temas relacionados, si no es que todos, se sobreponen y se interrelacionan, lo que produce inevitablemente una cierta repetición pero también permite la observación de puntos reiterados desde perspectivas ligeramente diferentes.

El caso de Sáenz merece, como siempre, una nota de distinción. En efecto, su presencia en las páginas de la revista no se limita a la publicación de algunos de sus trabajos más importantes, como “La Escuela y la Cultura”, sino que su influencia parece ser determinante en textos escritos por otros autores. Es difícil determinar hasta qué punto ideas y conceptos expuestos por maestros

relativamente anónimos, fueron de alguna manera destacados del pensamiento saenziano y hasta dónde ocurrió lo contrario, un proceso de circularidad; esto es, en qué medida es válido sugerir que una parte importante de la obra de Sáenz constituye básicamente la sistematización de ideas que estaban en el aire, y que conformaban, de hecho, una especie de reflexión colectiva, un *discurso* en la acepción semiológica del término.²¹ Véase por ejemplo la semejanza, o incluso la identidad de conceptos externados por Sáenz en sus obras de la segunda mitad de los años treinta, sobre todo en *Carapan* (1936), con proposiciones que aparecen en las páginas de *El Maestro Rural* en los primeros años de la década, firmadas por otros autores, o como textos editoriales anónimos, cuando Sáenz estaba en el exterior.²²

La publicación de *El Maestro Rural* significó también un esfuerzo por imponer o reforzar los controles ideológicos de la Secretaría de Educación sobre esa gran masa de intermediarios culturales que comenzaron a ser formados al final de la década de los años veinte e inicios de los treinta, y a los cuales se les atribuyeron más y más funciones y responsabilidades dentro del proyecto de consolidación del nuevo régimen, como operadores de lo que sería identificado en 1934 como la “expresión más directa, intensa y sistemática del sentido cultural de la Revolución Mexicana”, constituida por “el movimiento educativo que el Estado viene desarrollando, de tiempo atrás, entre las masas campesinas”.²³ La nueva publicación anunciaba espacios importantes para la impartición de cursos por correspondencia, que definían el contenido preciso de las materias y de las informaciones que llegaban a los campesinos,²⁴ y algo no menos importante: se convertía en el unificador doctrinario que permitiría

²¹ Cf. Sayer, “Usually it is intellectuals in positions of power, who articulate what they claim is already there as *vox populi*”, en “Everyday Forms of State Formation: Some Dissident Remarks on ‘Hegemony’”, en Joseph y Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation*, p. 372.

²² Gonzalo Aguirre Beltrán, “El indio y la reinterpretación”. Evidentemente, esto no incluye las ideas que Sáenz formula a inicios de la década de los años treinta y que recoge posteriormente en obras de carácter antológico como *México íntegro*. La introducción de don Gonzalo es probablemente el mejor análisis disponible del pensamiento de Sáenz y del entorno intelectual que lo germina. Sobre Sáenz véase también Mejía Zúñiga, *Moisés Sáenz. Educador*, y Britton, “Moisés Sáenz: nacionalista”.

²³ “El segundo aniversario”, p. 3, *MR*.

²⁴ “Nuestro Objeto”, p. 5, *MR*.

que los maestros rurales se informaran, “de un modo perfecto”, sobre la visión de los problemas nacionales que el Estado posrevolucionario necesitaba consolidar como el nuevo imaginario social.²⁵ Esa función de vigilancia por parte de una ortodoxia ideológica revolucionaria que se estructuraba sobre la marcha de los acontecimientos, al calor de la lucha entre los diversos grupos de intelectuales que se movilizaban en el interior de las pugnas por el poder, fue explícita en ocasión del segundo aniversario de *El Maestro Rural*, cuando la revista dejó de ser una mera coadyuvante de las tareas de las Misiones Culturales y se le atribuyeron “finalidades específicas” que la convirtieron en “órgano ideológico representativo del esfuerzo cultural del Estado en el medio campesino; índice y reflejo del movimiento educativo mexicano, e instrumento de orientación doctrinaria al servicio del antiguo ideal de la unificación de la enseñanza nacional.”²⁶ Un tal “endurecimiento” de las funciones ideológicas de *El Maestro Rural* debe haberse relacionado con el escaso control que las élites rectoras del proyecto educativo federal tenían sobre los millares de centros de intermediación cultural en que se habían convertido las escuelas rurales. Si, como muestra E. Rockwell para el caso de Tlaxcala, una fuerte tensión se desarrolló desde los años veinte entre el control local y el crecimiento de una burocracia administrativa estatal, por el momento puede deducirse que tensiones semejantes, tal vez en grado superlativo, se habrían también generado entre la élite intelectual rectora del proyecto pedagógico federal y los operadores locales encargados de poner en práctica ese proyecto; tensiones que independientemente del notable crecimiento del aparato de Estado durante los gobiernos de Obregón y Calles, no habían sido del todo resueltas en 1933.²⁷ De hecho, las divergencias patentes en *El Maestro Rural* alrededor de las alternativas principales de construcción del “nuevo campesino” entre la corriente *productivista*, más preocupada con las macrovariables de la economía nacional y el funcionamiento campesino dentro de ellas, y la *culturalista*, más atenta a especificidades étnicas y tradiciones locales e interesada en una aculturación integral, reflejaban en cierto sentido esa dicotomía.

²⁵ “El segundo aniversario”, p. 3, *MR*. Sobre la construcción del imaginario social en el curso de procesos revolucionarios y/o de cambio violento, cf. Baczkó, *Los imaginarios sociales*.

²⁶ “El segundo aniversario”, p. 3, *MR*.

²⁷ Rockwell, “Schools of the Revolution”, pp. 183-185.

Por otro lado, hay que considerar que los textos publicados por *El Maestro Rural* provenían de tradiciones culturales diversas y que trataban de dirigirse a otra tradición, la “campesina”, que se unificaba al mismo tiempo como enunciado principal, objeto y supuesto destinatario de ese discurso difuso. Lo anterior tiene una serie de implicaciones. En primer lugar, que se trata básicamente de textos “libres”; esto es, que a pesar de las intenciones anunciadas por la cita anterior, lo que podría ser una “línea editorial” que homogeneizara ideológicamente las colaboraciones parece no haber existido, por lo menos en esos primeros años de la década de 1930, o mejor antes de 1934. En segundo lugar, esto hace que las colaboraciones apunten frecuentemente en direcciones contradictorias y que sea posible encontrar, como ya se dijo, representaciones conflictivas de un mismo tema y diversos niveles en la elaboración intelectual de argumentos semejantes. Esto, naturalmente, complica el análisis en el sentido de la coherencia discursiva, pero la enriquece en términos de su flexibilidad y diversidad. Así, el esfuerzo representado por este trabajo puede ser entendido también como un intento por captar las nociones que circulaban en el aire, libres y etéreas, sobre la cuestión agraria a principios de los años treinta, pero en el “aire” de grupos que tuvieron el problema campesino, de una u otra forma, como su problema específico.

Este trabajo es el resultado de mi estancia como profesor visitante de la División de Estudios Políticos del Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C., CIDE, atendiendo a una amable invitación del entonces director general, Carlos Bazdresch Parada, renovada y ampliada por su sucesor, Carlos Elizondo Mayer-Serra. A lo largo de dos años y medio, diversas reuniones y seminarios internos ayudaron a depurar en lo posible la estructura de los capítulos. Así, el texto final se benefició de los comentarios de los integrantes de la división, particularmente de Alberto Arnaut, que fue también de una generosidad inagotable en sus orientaciones bibliográficas, Jean-François Prud’homme e Ignacio Marván, así como de las observaciones precisas de Jean Meyer y Engracia Loyo. De la misma manera debo agradecer los comentarios y críticas de mis colegas Hira de Gortari, Victoria Lerner y Andrés Lira, que se distrajeron de sus numerosas ocupaciones para un reencuentro que fue fundamental para suavizar la transición. Jorge Aguilar Mora, desde Maryland, fue implacable en sus observaciones y espero que el contenido de este trabajo sirva para mantener por lo

menos un residuo de cariñosa beligerancia entre nosotros. Héctor Manjarrez hizo lo posible para reintroducirme en el uso aceptable del español y me proporcionó perspectivas nuevas desde las cuales revisar el texto. Algunos trabajos importantes no pudieron ser incorporados, pues vieron la luz cuando el presente estudio se encontraba ya en camino a la imprenta.²⁸

²⁸ Es el caso particular de *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional y la Revolución Mexicana*, de Javier Garciadiego, a quien, por otra parte, agradezco su apoyo para la publicación de este libro.

1. MAESTROS RURALES Y CAMPESINOS

EL DIAGNÓSTICO POSREVOLUCIONARIO DE LA VIDA RURAL

Ciertamente no es una forma muy elegante de iniciar un texto el apelar a la colaboración del lector para completar operaciones que el autor no fue capaz de hacer, pero por el momento no hay otra alternativa. Así, se solicita la ayuda del lector para reunir —en el caso del diagnóstico— diversos elementos dispersos en otras secciones del texto, pues cada una de las contribuciones analizadas, de manera implícita o explícita, traduce una radiografía de la situación campesina tomada y vista por los sistemas de representación de los ideólogos revolucionarios —con todas las mezclas, no siempre bien resueltas, que conviven en ellos—. Pero el “diagnóstico” general que fundamenta la tarea básica de “construcción” de un “nuevo campesino”, es evidentemente, negativo. Al campesino se le considerará fundamentalmente como un individuo —y, con mayor frecuencia, como una comunidad, un conjunto— atrasado, dotado de características culturales y prácticas productivas que mantienen, reproducen y, en última instancia, explican ese atraso. Un artículo publicado en *El Maestro Rural* en 1933 resumía así la visión que los intelectuales elaboraban de la situación del campo:

Para un observador cualquiera [...] al contemplar el estado de la población campesina en nuestro país, aparece antes que todo un cuadro de estancamiento. El indio, en muchas regiones mexicanas, vive como vivían sus ancestros de hace un milenio. En otras, vive como vivían sus abuelos sometidos a la encomienda, al diezmo y a la cura de almas, que era también sabrosa explotación de cuerpos [...] y siguen obteniendo de la tierra, del ambiente y de la vida, un mínimo de subsistencia que no se levanta mucho por encima de la satisfacción rudimentaria de los apetitos animales.¹

¹ “La agitación de la conciencia revolucionaria”, p. 3, *MR*.

Esa representación heredada habría de ser igualmente el campo fértil donde fructificarían todos los mitos y las “supersticiones” que las diversas tradiciones culturales que tocaron al sujeto dejaron impregnados en su espíritu, así como el terreno donde crecían y se diseminaban los “vicios” —que producían una “raza degenerada”, otra importante concepción del campesino prerrevolucionario—. Era un individuo aislado del resto de la nación, y su aislamiento creaba una dualidad que la percepción de los ideólogos nunca resolvería de forma satisfactoria. En efecto, el aislamiento, como veremos más adelante, se convertiría al mismo tiempo en el principal problema y en la principal “defensa” de las comunidades campesinas. En el mejor de los casos se verá al campesino como un ser incompleto o como representante de una cultura apenas parcialmente aprovechable —aunque los ingredientes aceptados serán valorizados por una óptica posrevolucionaria que combinaba visiones bucólicas rousseaunianas con versiones locales del populismo social-revolucionario ruso—. Ese diagnóstico es la base sobre la cual se define al campesino que la revolución necesita construir, tanto en términos de su proyecto económico, o sea incrementar la productividad de la agricultura, como cultural, esto es, propiciar la formación de una “cultura nacional” que fuera la síntesis de todas las influencias y tradiciones que se acumulaban en el territorio mexicano, y que se convirtiera en la piedra angular de la “integración nacional” y de la modernización productiva. Se puede detectar también un bosquejo de proyecto político, infinitamente menos enfatizado que los otros, pero de gran importancia en su momento y de enorme significación para el balance de las ideas que, presentes en el inicio de los años treinta, se quedaron olvidadas a lo largo del camino que se abrió posteriormente: fomentar la asimilación de los sistemas campesinos de representación (democrática) a la vida política del país.

La representación de la cultura material acompaña y condiciona a la representación intelectual. El trabajo agrícola, la actividad central de la vida campesina, se verá frecuentemente representado como una práctica que dificultaba la integración de los campesinos a la cultura moderna, pues el rigor y esfuerzo que requería hacía que otras actividades tales como la educación misma tomaran un lugar secundario en la agenda rural. En una época en que la psicología era vista —junto con la sociología— como la ciencia que vendría a revolucionar la propia concepción del hom-

bre,² la capacidad del campesino de “conocerse a sí mismo”, supestandamente nula o demasiado baja como para poder hacerlo “cliente” de las nuevas tendencias, agravaba todavía más el diagnóstico; de la misma manera, en momentos en que los movimientos de emancipación femenina hacían entradas espectaculares en la vida política y cultural urbana, el contraste con la posición de la mujer campesina, que aparecía, medida por los nuevos padrones, como un ser dependiente y sumiso, reforzaba el cuadro de atraso atávico de la sociedad campesina. El diagnóstico se coronaba frecuentemente con definiciones de la mentalidad campesina como un espacio cerrado a la racionalidad, casi siempre resultado de determinaciones productivas en la “base” (o en la “estructura”) de su forma de ser y producir.³ Así, en muchos sentidos, como ya lo han señalado otros autores, la concepción liberal decimonónica de la comunidad campesina como un obstáculo al progreso continuaba plenamente vigente.⁴

INDÍGENAS, CAMPESINOS Y EL PROBLEMA DE LA INTEGRACIÓN NACIONAL

El eterno problema de la “integración nacional” es, sin sorpresa, la primera preocupación formulada en las páginas de la revista y uno de los temas que serán tratados desde diversos puntos de vista—incluso contrarios— a lo largo del periodo en estudio.⁵

² Cf. Andrés Molina Enríquez, *Clasificación de las ciencias fundamentales*.

³ Una letanía representativa de “deficiencias” campesinas elaborada por un maestro rural puede ser encontrada en Urbano S. Méndez, “La Escuela Rural”, p. 22, *MR*. Evidentemente, ese “descubrimiento” de los lastres de la cultura campesina no es un mérito de los años treinta, sino la sofisticación de reflexiones anteriores revolucionarias y prerrevolucionarias. Vaughan rescata conceptos semejantes publicados en los primeros años de la década de los años veinte por el *Boletín de la SEP*, en *Estado, clases sociales y educación*, vol. II, pp. 319-320.

⁴ Vaughan se refiere a esto al hablar de la idea del campesino aislado, aunque evidentemente parece que el *continuum* del pensamiento liberal de la mitad del siglo XIX puede sentirse en muchos otros aspectos. Knight ha insistido con agudeza sobre el predominio de la visión liberal en la revolución (y, en general, en la curiosa manutención de líneas “conservadoras” y “liberales” en algunas regiones), pero no sistemáticamente. Vaughan, *Estado, clases sociales y educación*, vol. II, p. 256; Knight, “Intelectuales en la revolución”, pp. 54-55; Knight, “Popular Culture”, pp. 406-407, 437-438.

⁵ Como se sabe, los antecedentes del debate sobre la integración nacional se pierden literalmente en la oscuridad de los tiempos. Un buen punto de partida es

El objetivo central de *El Maestro Rural*, indicaba el primer editorial de la revista, era precisamente colaborar para que esa integración —de la cual se decía que dependía “el futuro de México”—, se llevara a cabo. Pero para integrar era necesario uniformar: “esta integración no puede realizarse sino cuando se haya logrado dar a todos sus habitantes una lengua común, ambiciones idénticas, necesidades iguales y los mismos medios de satisfacerlas”.⁶ Se trata, evidentemente, de un tema en cuya base se encuentra toda la problemática de las diversidades culturales de los espacios agrarios mexicanos, pero especialmente la cuestión de la asimilación de las culturas preliterarias indígenas y campesinas a los sistemas de conocimiento centrados en la palabra escrita.⁷ Se trataba también, aunque no apareciera explícitamente afirmado, de la creación de una “modernidad” que unificara un mercado previamente homogeneizado, donde lo moderno equivalía a lo indiferenciado. Por supuesto, la insistencia obsesiva sobre el tema de la integración nacional y del significado unitario que deberían tener las políticas culturales y educativas de la revolución, además de responder a problemas específicos de la situación heredada del porfiriato, era el *leitmotiv* de una época en que regímenes totalitarios en la Unión Soviética estalinista, en la Italia fascista y en la Alemania nazi, junto con sus émulos en otras latitudes, avanzaban triunfantes sobre la idea de la raza, de las masas, del pueblo, de grandes instancias unificadoras y totales, de las cuales, ciertamente, usó y abusó la retórica posrevolucionaria mexicana.⁸ Pero era también, y sobre todo, una respuesta política e intelectual a las teorías positivistas de la *incorporación* de poblaciones marginadas a la cultura occidental moderna. En efecto, como se sabe, *incorporacionismo* e *integracionismo* fueron proyectos contrarios que se enfrentaron constantemente en el campo de las políticas culturales posrevolucionarias durante la segunda mitad de la década de 1920 y los primeros años de la década siguiente, cuando la tesis de una aproximación integral al problema indocampesino acabó por imponerse. Sin embar-

Ignacio Manuel Altamirano y su revista *El Renacimiento*, donde se discute a fondo el tema de la “cultura nacional” como instrumento de integración. Cf. José Luis Martínez, *México en busca*, pp. 1049 y ss.

⁶ “Nuestro Objeto”, p. 4, *MR*.

⁷ Sobre esa problemática, cf. Linda King, *Roots of Identity*, pp. 62-66.

⁸ Sobre ese parentesco temático de los diversos totalitarismos, cf. Balandier, *El poder en escenas*, pp. 20-21.

go, el triunfo del integracionismo tardó en manifestarse plenamente en el *El Maestro Rural*, que durante todo el periodo analizado continuó publicando artículos que defendían indistintamente ambas visiones, sin que en ningún momento se profundizara en sus diferencias teóricas ni en las diversas consecuencias que podrían derivar de la aplicación de políticas inspiradas en una o en otra.⁹

Dentro del tema de la integración sobresalía, como era de esperarse, el papel del campesino en la vida nacional. Se trabajaba desde una visión según la cual en México predominaba una vida urbana avanzada que se oponía a una vida rural “retrograda”. Así, al campesino había que asimilarlo “a formas y sistemas de vida social que se conocen con exactitud”, a aquellas que se encontraban definidas por los patrones urbanos de convivencia.¹⁰ Esa voluntad de asimilación, que frecuentemente tenía como complemento explícito “a la civilización occidental”, encerraba en sí misma la destrucción de la cultura campesina cuando era necesario, es decir, en los casos en que ésta representara un obstáculo al desarrollo de la modernidad revolucionaria.¹¹ Dicha visión se apoyaba en criterios de productividad y de lucro que ahora deberían predominar sobre los valores estéticos, “llenos de color”, que impregnaban la cultura popular tradicional: bellos pero “ineficientes”, emotivos pero antieconómicos. Era, de hecho, un “narodnikismo” peculiar, que conjugaba el “ir al pueblo” con la destrucción de los marcos de referencia de la cultura popular —o tal vez un populismo de base conviviendo trabajosamente con una dirección de fuertes simpatías marxista-leninistas—:¹²

⁹ La tesis de la *incorporación* que llevaba implícita la noción de modernización de la vida indocampesina a través de su civilización, esto es, de la conversión del indígena en un aculturado occidental, se origina en Molina Enríquez, pero recibe mayor impulso de Gamio en su *Forjando Patria*. Sáenz, partidario de esa perspectiva durante la segunda mitad de los años veinte, la combate a inicios de los treinta y le opone la teoría de la *integración*. Cf. Sáenz, “El indio y la escuela”; para un análisis agudo de los significados y contradicciones de la *incorporación*, cf. Aguirre Beltrán, “El indio y la reinterpretación”, pp. xxvi-xxx. Evidentemente hay serios problemas en la aplicación de estos conceptos, algunos de los cuales trato de abordar en las conclusiones de este trabajo.

¹⁰ Bassols, “Plática del Secretario a los miembros”, p. 5, MR.

¹¹ Este tema está elaborado con más profundidad en el capítulo 4.

¹² Una fórmula que evidentemente cambió en los años del general Cárdenas: cuando los comunistas ampliaron en gran medida su influencia en algunos estados. Barry Carr recoge informaciones de que 90 % de los maestros rurales del es-

[...] debemos reconocer que puede haber, y de hecho hay, un momento determinado en que se contraponen el interés económico del campesino y el mantenimiento de formas de vida industrial y artística llenas de color, pero contrarias a los intereses de los campesinos, en tal forma que, o se mantienen las actividades tradicionales, como bellas cadenas que mantendrán atado al campesino a una producción incosteable —apreciada por ricos extranjeros como objeto de diversión—, o se abandonan formas de producción, ligadas a las tradiciones populares, para dejar abierto el camino a posibilidades económicas más fecundas.¹³

Sobra decir que en la visión de los maestros rurales y de los intelectuales pedagogos, el problema de la integración nacional estaba nítidamente ligado a la tarea de la construcción de la nación como un espacio que incluyera a todos los habitantes del país, sin distinciones sociales, económicas o culturales. Construcción del campesino y (re)fundación de la nación sobre nuevas bases eran así movimientos que se querían simultáneos, dirigidos a crear, en el mejor estilo de la época, “un México integral”.¹⁴ Sobre este tema, en la definición de los problemas que enfrentaba la constitución de una nacionalidad a partir de la reunión de un conjunto inmenso de culturas regionales, el papel de Moisés Sáenz fue insuperable. Sáenz intuyó claramente la necesidad de que la construcción de una nacionalidad amplia e incluyente —tarea en la cual se decía que la escuela rural tenía un papel preponderante— significaba la destrucción de la cultura indocampesina como se la conocía en los años treinta. Construir la nación significaba destruir un mosaico de culturas sobre el cual, mal que bien, se sustentaba la desigualdad y el aislamiento, y que daba como resultado la atomización —y no la integralidad— de los avances de la civilización moderna. Construir al campesino integrado era destruir al campesino inmerso en su propia cultura, y la escuela tenía en el fondo esa función, al homogeneizar y producir patrones comunes en es-

tado de Guerrero y cuatro de cada seis inspectores federales eran miembros del PCM, en Carr, “The Fate of the Vanguard”, p. 337; una situación enteramente contraria puede ser apreciada en Vaughan, “The Implementation of National Policy”, pp. 893-904.

¹³ Bassols, “Plática del Secretario a los miembros”, p. 6. Como se sabe, la obra más acabada sobre los *narodniki* continúa siendo el magnífico trabajo de Franco Venturi, *Los populistas rusos*, Madrid, Alianza Universidad, 2 v.

¹⁴ Sáenz, “La escuela y la cultura”, p. 6.

pacios donde la diversidad era la pauta.¹⁵ “La escuela —decía Sáenz en una frase famosa— es la enemiga de la cultura, lo mismo que la escuela, el factor principal de la estandarización, es enemiga de un nacionalismo concebido deliberadamente de acuerdo con un ideal particular”.¹⁶

El conflicto, a todas luces irresoluble, podía sin embargo diluirse, aunque el instrumento fuera una verdadera revolución cultural: construir una nueva cultura nacional (“una civilización”) partiendo de la asimilación de todas las diversas culturas existentes a la sombra de la consolidación ideológica e institucional del nuevo Estado.¹⁷ Ésta era, ni más ni menos, la tarea de la educación rural. Pero el trabajo de uniformar y homogeneizar las culturas populares regionales y convertirlas en la amalgama de una cultura nacional, representaba, por otro lado, un problema central; a saber, el de organizar y comandar el “ataque” desde un centro cultural hacia las múltiples diversidades que componían el mosaico de la cultura indocampesina. Cada una de sus partes, en efecto, representaba problemas particulares, características propias, vertientes específicas que impedían que la acción “deculturadora” fuera uniforme en sus instrumentos uniformadores —a pesar de que Sáenz, para efectos de exposición, redujera ese amplio espectro a las culturas del “indio primitivo” y las del “campesino”.¹⁸ Componían de hecho un campo de fuerza de extraordinaria complejidad que dificultaba enormemente el proyecto de revolución cultural del Estado.¹⁹ Una formulación conciliatoria del problema apareció en

¹⁵ Hay una abundante literatura teórica sobre esta cuestión. Véase por ejemplo, Jack Goody, *A lógica de la escrita*.

¹⁶ Sáenz, “La escuela y la cultura”, p. 7, *MR*. El complemento de la frase parece ser un inequívoco alfilerazo en Gamio. Debe ser posible establecer vínculos que indiquen “migraciones de ideas” entre esa oposición y la que se establece en el debate teórico alemán de fin de siglo con el dueto “civilización” y “cultura”. No hay que olvidar la influencia de teóricos como Tönnies sobre diversos intelectuales mexicanos del periodo posrevolucionario.

¹⁷ Sáenz define a la cultura como “la cualidad única propia de un grupo de hombres y las expresiones distinguidas de su espíritu”, en *ibid*.

¹⁸ *Ibid*.

¹⁹ Cf. William Roseberry, “Hegemony and the Language of Contention”, p. 365. El tema de la revolución cultural en los años 1920 y 1930 ha sido tratado por diversos autores, particularmente por Knight, en “Revolutionary Project”, y “Popular Culture”; cf. también Bantjes, “Burning Saints”, pp. 263-264, quien enfatiza el proyecto de crear una “nueva sociedad” como elemento central de la ideología posrevolucionaria. El tema es constante en las páginas de la revista; Bassols, por ejem-

1934, cuando se realizó una revisión del funcionamiento y la estructura de las Misiones Culturales y se les atribuyó la función de “echar los cimientos de una civilización que relacione, desde luego, a aquellos pueblos con los demás, en un nivel medio de cultura, y les haga comprensibles hechos y cosas que se suceden en nuestras poblaciones más importantes”.²⁰

La integración tenía otro y más vital dilema por resolver: la dualidad inocultable de una entidad nacional partida entre una cultura urbana moderna y una cultura campesina, en general ajena a los cambios desatados por la Ilustración y por la Revolución Industrial. Ese debate, que insiste constantemente en la “superioridad de lo moderno”, ha permitido que algunos analistas traten de enfocar el proceso de educación rural en México como un caso paradigmático de la teoría de la modernización.²¹ Al mismo tiempo, el “descubrimiento” del universo campesino en los años treinta y la difusión de ese nuevo conocimiento a amplios sectores intelectuales —y ya no apenas a una media docena de especialistas— produjo efectos reflejos sobre el México conocido de pasados recientes. Fue como si súbitamente se operase un desdoblamiento de la “realidad nacional”; como si el país se hubiese duplicado y de esa duplicación resultara, en primer lugar, un espejo en el cual contemplar la fase conocida a la luz del nuevo espacio recién descubierto. Este proceso de reconocimiento es la piedra fundamental de la elaboración del campesino como *el otro* del México posrevolucionario, en agudo contraste con la unicidad con que ese segmento social había sido tratado y concebido durante la fase de la lucha armada. No es de ninguna manera accidental ni fortuito que la conceptualización del campesino por parte de los intelectuales parta precisamente del problema de la “educación”, pues ese *otro* va a ser definido básicamente por su diversidad en términos de estructuras simbólicas y sistemas de representación. Se tra-

plo (“El Programa”, p. 5, *MR*), próximo del modelo soviético, habla de crear “un mundo nuevo” a través de la educación; más de diez años antes Calles ya había enunciado la necesidad de crear a través de la escuela una “nueva alma nacional”; cit. en Rockwell, “Schools of the Revolution”, p. 170.

²⁰ “Los nuevos misioneros”, p. 9.

²¹ Por ejemplo, Britton, “Educación y radicalismo”. Por supuesto, “modernización” y “teoría de la modernización” pueden ser cosas muy distintas, y así se entienden en el presente trabajo.

ta, dice Bassols, “de dos sistemas ideológicos, de dos doctrinas independientes desde muchos puntos de vista”.²²

Así, la elaboración de la “cuestión agraria” —o del “problema campesino”— del periodo posrevolucionario, arranca del nivel fundamental de la cultura y se la enfrenta como un problema básico de mentalidades colectivas que hay que alterar, modificar y “modernizar” a manera de hacer posible la introducción de las técnicas y los comportamientos propios de la expansión del capital —fuera bajo el signo del capitalismo empresarial propiamente dicho, fuera bajo su concurrente capitalismo de Estado—. “El problema rural —decía otro de los intelectuales pedagogos— no podrá resolverse si no es por medio de la cultura y de la cooperación.”²³ La integración nacional significaba no la eliminación del otro ni su conversión en el yo de la reflexión modernista, sino su educación para integrarlo como un instrumento básico, fundamental, de la construcción de una nacionalidad integral como resultado de la síntesis revolucionaria, la “síntesis nacional”.²⁴ En ese proceso la diversidad intrínseca de las culturas indígenas y de los grupos campesinos se eliminaba en términos de su consideración como objetivos básicos de “occidentalización”, independientemente de las características propias de cada sistema cultural. Para efectos del ataque de la modernidad y desde la perspectiva de sus ejecutores, eran todos iguales en su falta de pertinencia en relación con la cultura occidental, y se transformaban en entidades colectivas —y no unidades individuales, como era el canon tradicional de la teoría pedagógica— por esa misma deficiencia: “miles de pueblos indígenas y mestizos a los que llevamos como aportaciones civilizadoras, tendencias y propósitos que recaen directamente sobre el núcleo de población en su totalidad”.²⁵

El problema de la cultura popular —como lo veremos con más detalle en otro capítulo— era uno de los nudos gordianos del proceso de integración de una nacionalidad verdadera, moderna. Eso lo vieron con claridad mexicanos y extranjeros, y muchos de ellos concluyeron que una de las soluciones era crear un conjunto

²² Bassols, “El Programa”, p. 4, *MR*.

²³ Manríquez, “El ejido y el maestro rural”, p. 33, *MR*.

²⁴ Hay aquí una línea de parentesco y semejanza entre proyecto cultural y proceso político, como si se tratara de hermanos extraordinariamente parecidos, pero no del todo idénticos; cf. Knight, “Revolutionary Project”, pp. 236-237.

²⁵ Bassols, “El Programa”, p. 5, *MR*.

de elementos de convergencia, símbolos, representaciones, mitos comunes, que ayudaran a forjar una especie de “alma colectiva” que daría sustancia a la idea de “nación” —un magnífico adelanto de las tesis de Anderson sobre la creación de los referentes que hacen posible la imaginación de una comunidad “nacional”.²⁶ Así, en 1933, en un artículo sobre el estado de la educación entre los indios mexicanos, Eyley D. Simpson consideraba que si el papel de la escuela rural como motor de la recuperación económica de la vida “del pueblo” era central, no lo era menos enfrentar el problema que significaba “la creación de un espíritu de unidad nacional y de homogeneidad cultural, en un país donde estas cosas son, más que hechos reales, aspiraciones y deseos”. La causa del problema estaba en la falta de símbolos y representaciones colectivas que pudieran identificar a todos los habitantes del país en torno de un mismo conjunto de experiencias, de un “fondo común” de tradiciones. Pero ¿cómo construir una estructura que aboliese las gigantescas brechas culturales, sociales y económicas que separaban a los diferentes grupos étnicos que poblaban el territorio nacional? ¿Cómo elaborar una “historia” que pudiese ser “común”, y permitiera mitigar las heridas de un pasado marcado por la discriminación, el exterminio étnico, la exclusión? México no era una nación, decía Simpson, porque los que debieran ser símbolos colectivos de la nacionalidad lo eran apenas para una parcela insignificante de la población.²⁷ Evidentemente, el esfuerzo de la escuela rural, y en especial de sus programas de historia, estaba con toda claridad dirigido, por lo menos en términos de planeación, a ese objetivo central: la universalización de la simbología patria, la uniformización del culto a los héroes, la reglamentación de las fechas históricas, la selección cuidadosa de momentos del pasado que representaran consensos nacionales, puntos intermedios de convergencia de indígenas, blancos, mestizos, ricos y pobres.²⁸ Por eso, a

²⁶ B. Anderson, *Imagined Communities*, 1990.

²⁷ Otro hallazgo de Simpson: “El mito sólo puede ser aceptado si se convierte, para la mirada del individuo, en una suerte de imposición a la que está sometida toda la sociedad de que aquel participa”. L. Kolakowski, *La presencia del mito*, p. 27.

²⁸ La reglamentación de las “fiestas patrias” y de un calendario cívico nacionalista han sido estudiados por David L. Raby, “Los principios de la educación rural en México: el caso de Michoacán, 1915-1929”, *Historia Mexicana*, vol. 22, núm. 4 (88), 1973, pp. 577-578, y Vaughan, *Estado, clases sociales y educación en México*, p. 311; recientemente ha habido una avalancha de buenos estudios en el área, como se pue-

causa de esa variedad de perspectivas históricas, las celebraciones escogidas debido a que cumplían con los requisitos consensuales eran pocas, entre otras el 12 de octubre, el “día de la raza”.²⁹ Falta-
ba crear la categoría de “popular” en México o despojar esa no-
ción de sus connotaciones étnicas y clasistas para que el término
fuera igual a “nacional” y los mismos héroes y los mismos mitos pu-
dieran servir de identificación a los “mexicanos”. Había que crear,
como decía el joven sociólogo Daniel Cosío Villegas, citado por
Simpson, la “gran familia nacional”.³⁰

La preocupación por la integración nacional que se manifesta-
ba de forma creciente en los programas y proyectos de educación
rural, pues era allí donde el problema afloraba de forma más dra-
mática, llevó a la escuela rural a convertirse, como sabemos, en la
punta de lanza de la federalización de la educación primaria. Para
integrar culturalmente al país era necesario unificar los programas
pedagógicos que difundían los nuevos paradigmas socioculturales
y la nueva narrativa historiográfica, y para esto era necesario fede-
ralizar. La federalización, que entró en una fase final de discusión
en el segundo semestre de 1933, fue defendida como la más aca-
bada muestra de

[...] la preocupación del Estado por conseguir la condición básica, indis-
pensable, para solucionar todo problema nacional: la integración de to-
dos los grupos étnicos distintos en una unidad amplia y coherente, en
cuyo interior se concilien las diferencias y oposiciones raciales; se anule
totalmente el aislamiento de las pequeñas comunidades; se despojen to-

de ver en Guy P. C. Thomson, “Bulkwards of Patriotic Liberalism: The National
Guard, Philharmonic Corps and Patriotic Juntas in Mexico”, y “The Ceremonial
and Political Roles of Village Bands, 1846-1974”, en Beezley *et al.*, *Rituals of Rule*,
pp. 307-342; Vaughan, “The Construction of the Patriotic Festival in Tecamachalco,
Puebla, 1900-1946”, en *idem*, pp. 213-245; Bantjes, “Burning Saints”, 1994, pp. 261-
284; Knight, “Popular Culture”, pp. 406-407; Miguel Rodríguez, “El 12 de octubre:
entre el IV y el V centenario”, en Roberto Blancarte (ed.), *Cultura e identidad en Mé-
xico*, México, pp. 127-162; véase también *Historia Mexicana*, vol. 45, núm. 2, editado
por Solange Alberro en torno del tema “Rituales Cívicos”; sobre el inicio de la elab-
oración de la historiografía posrevolucionaria, véase *infra*, capítulo 3.

²⁹ Aunque con un significado nacional-religioso muy peculiar, que hace un
contrapeso a la idea del dominio español. Sobre esto véase Blancarte “Introduc-
ción”, pp. 17-18; Rodríguez, “El 12 de octubre”.

³⁰ Simpson, “Estado de la educación de los indios”, pp. 13-14, *MR*.

dos los lugares del país de su tradicional regionalismo, y se incorporen al espíritu profundo de la nacionalidad.³¹

En ese contexto, la nacionalidad, a su vez, se definía como un conjunto de “aspiraciones populares” que serían esenciales para México y cuya realización se había visto frustrada hasta esos años precisamente por la atomización y el enfrentamiento de lealtades locales y regionales. Se trataba, en el fondo, no de un proceso histórico cuya dinámica podría haber sido simplísticamente resumida con el concepto de “lucha de clases” —aplicable de forma preferencial a países étnicamente homogéneos— sino de una cuestión de diversidades culturales. Esa “radical dificultad” era responsable del fracaso de todos los proyectos revolucionarios que habían tratado de inducir el cambio, ya fuera en la esfera económica o en la cultural. Así campesinos e indígenas eran la clave de la futura cultura nacional, ya que de su integración dependía que se llegase realmente a un conjunto de elementos comunes que pudiera justificar ese calificativo.³²

DISEÑO Y REPRESENTACIÓN DE UN HÉROE: EL MAESTRO Y LA ESCUELA RURAL

Conforme los intelectuales pedagogos diseñaban en el imaginario social de los maestros rurales una representación específica del campesino, diseñaban simultáneamente, en una operación relacional-dialogal, la propia representación de los maestros. Éstos, a su vez, se definían a sí mismos conforme elaboraban el discurso sobre los objetos del ámbito de su acción.³³ Por eso es posible que la fuente analizada en este trabajo sea tan útil, o más, para el estudio de este último proceso como lo es para los propósitos específicos del presente tema. Así también, la aparición de una publicación como *El Maestro Rural* permitía naturalmente reservar un enorme espacio de actuación político-profesional para la “nueva” categoría, y autorizaba a declarar, desde el inicio, que “la responsabilidad moral del maestro ru-

³¹ “La federación de la enseñanza”, p.18, *MR*

³² “La federación de la enseñanza”, pp.18-19, *MR*

³³ El “sujeto empírico” del discurso, los maestros rurales de inicios de finales de los años veinte e inicios de los treinta, ha sido genéricamente descrito por los mismos autores citados en la nota 8 de la introducción. Cf. especialmente Raby, *Educación y revolución social*, pp. 19-20.

ral es enorme” pues estaba en sus manos algo tan central como “la integración del país”.³⁴ Este encuentro con el país “desintegrado” es otro de los niveles de elaboración que acompañaron el diseño de la representación del campesino. Siguiéndolo, podemos reconstituir el diagnóstico preciso que del *ancien régime* hicieron los colaboradores de Bassols, y, un poco más allá, la visión de la historia nacional que sustentaba sus propuestas y versiones.

La definición de la acción educadora como el centro de un proceso que buscaba crear una “civilización” (Sáenz) a partir de la diáspora de las culturas populares regionales y locales, colocaba naturalmente a la escuela y al maestro rural como pivotes de la construcción de la nación, pues, como ya se dijo, la cultura “común” que resultara de su acción uniformizante sería por fin la “cultura nacional”. Así, el “mensaje” de las Misiones Culturales, la “buena nueva” que deberían divulgar por los cuatro puntos cardinales, era precisamente que había llegado la época en que el país marchaba “hacia la unificación de sus elementos, hacia la nivelación de sus aspiraciones y hacia la uniformidad de sentimientos y de ideas, de acuerdo con el régimen de su vida y con el descubrimiento de su cultura”.³⁵ El asomarse por parte de algunos grandes intelectuales de la época al universo de las diversidades culturales proporcionaba a esa tarea dimensiones verdaderamente legendarias. La definición antropológica de la cultura, derivada de las corrientes de la antropología funcionalista de la época, agrandaba todavía más el campo de acción pues convertía a pequeños núcleos locales en portadores de culturas diferenciadas y los hacía, así, objetivos de la aplanadora cultural representada por la escuela posrevolucionaria. Se abrían las puertas para una especialización profesional con un campo inagotable de expansión, y con un papel que anunciaba prestigio, importancia sin par, heroísmo y santidad cívica.

Pero la escuela rural tenía, en el fondo, antes que nada, un objetivo y una misión políticos. En palabras de un maestro, la “escuela rural se ha echado a cuestras la tarea colosal de poner al pueblo de pie, de enseñarle una nueva vida, de trazarle el camino recto que lo aleja de la esclavitud, de la miseria y de la humillación”.³⁶ Otro decía que el maestro rural debería

³⁴ “Nuestro Objeto”, p. 4, *MR*.

³⁵ “Los nuevos misioneros”, p. 9, *MR*.

³⁶ Martino, “Escuela y ejido”, p. 11, *MR*.

[...] ir al pueblo para infundirle enseñanzas que repercutan más tarde en sus descendientes, con resultados de depuración, procurando incorporar a sus elementos de lastre a un estado decoroso de cultura que signifique nuestra nacionalidad, ante los ojos del mundo entero.³⁷

La escuela y el maestro deberían pues, transformar la Cultura Nacional, así con mayúsculas (esto es, la forma peculiar de ser de los que se llamaban “mexicanos”) pero partiendo de la transformación de la cultura campesina. Esta es, a mi juicio y para efectos del presente trabajo, una de las proposiciones más interesantes del pensamiento de gentes como Sáenz. Pero la integración nacional no era apenas la inclusión de los indígenas y de los campesinos en las corrientes de la cultura moderna, urbana, industrial; no era tan sólo la construcción de conductos de comunicación intelectual —la expansión de la alfabetización— y física —el trazado de caminos que, sin metáfora, ampliaran los espacios del intercambio; era también una integración entre los individuos y la noción de grupo, la implantación de hábitos de apoyo mutuo, de trabajo colectivo, de socialización.

“Socializar —decía Sáenz en otra de sus frases magistrales— probablemente quiere decir también restablecer el equilibrio entre el individuo y el grupo y entre un grupo aislado y la suma total de los que forman la nación”.³⁸ Por ese camino se llegaba a la conceptualización de una escuela socializante, pero profundamente democrática, que cumpliera en la práctica lo que en la teoría la revolución tendría que haber hecho, y en lo cual había ya fracasado rotundamente: transformar los modelos de comportamiento político y de gestión del poder que habían sido construidos por el porfirato, es decir, derrumbar la autocracia, el autoritarismo y el dominio irrefutable del poder central, y construir una cultura política revolucionaria por democrática.³⁹ El modelo de la “escuela socialista” tenía aquí probablemente sus antecedentes más justos y generosos.⁴⁰ En el campo, se decía, las comunidades comenzaban a usar las escuelas rurales como centros de los que emanaba una nueva conformación del poder, controlado por órganos co-

³⁷ Adolfo Velasco, “La acción socializante del maestro”, p. 26, *MR*.

³⁸ Sáenz, “Escuela y cultura”, p. 9, *MR*.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Sobre el asunto *cf.* Lerner, *La educación socialista*; Raby, *Educación y revolución social*, cap. II; Loyo, “La difusión del marxismo”.

lectivos de la propia comunidad, democráticamente elegidos, y que se dedicaban al bien público. En ese nuevo espacio la democracia vendría por el camino de la educación, no de la política, y serían los maestros, no los políticos (y aquí se estaba hablando de los maestros campesinos), los que la implantaran. Esto era probablemente lo que Sáenz quería decir cuando se refería a la necesidad de crear, paradójicamente, un “espíritu rural” en las comunidades.⁴¹ La escuela, rural o no, tenía la misión de preparar el terreno para la entrada del “pensamiento contemporáneo”, eufemismo con el que Bassols parecía querer referirse al marxismo, que había derrotado la libertad sin límites del trato del individuo con la sociedad implantado el siglo pasado por el liberalismo, y había “erigido una concepción realista, técnica y moralmente más justa, de la existencia en sociedad.” La educación, pues, habría de crear un individuo libre, pero subordinado “al interés social”.⁴²

La enormidad de la tarea exigía que el concepto y la práctica del “maestro” se readaptara a sus nuevas funciones civilizadoras e

⁴¹ Sáenz, “Escuela y cultura”, p. 9, *MR*; Sáenz, *México íntegro*, p. 115; Aguirre Beltrán considera la referencia al “espíritu rural” como “una exaltación emotiva de la *Gemeinschaft* de Tönnies [...] su reacción en contra del industrialismo que promueve la corriente desarrollista de la Revolución en la cual él mismo se halla incluido y su apartamiento de esa tendencia para adoptar en su contenido el postulado anárquico del siglo anterior que quiso fundar en la comunidad rural el futuro de una humanidad libre de dictadura y de explotación”. Aguirre Beltrán, “El indio y la reinterpretación”, p. XIII.

⁴² Bassols, “Palabras del C. Secretario”, p. 3, *MR*. El discurso de Bassols prácticamente anunciaba los derroteros de la educación socialista: “[...] en vez de una escuela liberal, destinada ante todo a formar unidades individuales vigorosas, aptas para sobrevivir en la lucha y vencer en el proceso de selección y adaptación; en vez de ese propósito individualista que caracteriza a la escuela del siglo XIX, ustedes deben crear [...] una Escuela Primaria que, animada de propósitos y tendencias sociales, haga de la Educación personal simplemente un medio de realizar mejor las aspiraciones colectivas, y para ello supedite estrictamente el desenvolvimiento de los instintos, aptitudes y energías de los educandos a las exigencias nacidas de la moderna aspiración social que se empeña en dar forma a nuevos tipos de sociedades humanas apoyadas en la justicia. Debe abandonarse por completo la finalidad liberal de la escuela, que tenía como meta crear individuos fuertes, aunque dotándolos de fuerzas egoístas, antagónicas al grupo, y, en cambio, señalar a la escuela, como meta final, la creación de sociedades humanas delineadas sobre bases justas, sobre un reparto de los bienes del mundo proporcionado al trabajo de cada hombre, para lo cual se requiere que todos los aspectos y manifestaciones de la vida de la escuela, lo mismo sus dogmas morales que sus enseñanzas científicas, se supediten a ese gran propósito social que busca la creación de sociedades humanas mejor organizadas” (p. 6).

hiciera explotar el viejo cascarón del pedagogo. Propuestas como esa encontraron espacios reales en algunas iniciativas que fueron ampliamente divulgadas por los órganos de la SEP. Así, a mediados de 1932, se anunció la fundación de la Liga Campesina del Suroeste de Oaxaca, una asociación de treinta y cinco pueblos campesinos vinculada a la Gran Confederación Campesina Oaxaqueña, con el lema de “Tierra y Libertad”, comprometidos “a no consultar, para la resolución de sus asuntos, tinterillos u otros explotadores. Aceptarán, en cambio, de manera entusiástica, la colaboración del maestro de escuela, cuando sus antecedentes lo recomienden como luchador y amigo”.⁴³ De esa manera, el nuevo objeto a ser creado, el hombre plenamente democrático, forzaba la transformación del instrumento y convertía al maestro en una figura prometeica:

Nuestra tarea es civilizar, nada menos; elevar el nivel de las masas; hacer del indio uno de nosotros; organizar el país; elevar el nivel de la vida; mejorar el estado económico del obrero y del campesino; convertir los elementos técnicos, sociales y políticos de México en una sola nación. Civilizar [...] es perder algo de lo que es nuestro propio y limitarlo con el objeto de ajustarlo a lo que es universal.⁴⁴

Evidentemente aquí hay ecos no muy distantes de las magníficas pretensiones de otros movimientos revolucionarios, sobre todo la revolución francesa y de la revolución bolchevique, en el sentido de cambiar radicalmente, no sólo la estructura del poder, sino la propia naturaleza humana.⁴⁵ Bassols afirmaría, pocos meses después, en una de tantas definiciones de inspiración contradictoriamente bíblica, que la “finalidad más trascendente” de la escuela rural era “crear, multiplicar y robustecer mejores tipos humanos, desde el punto de vista económico, moral e intelectual, entre las masas campesinas del país”.⁴⁶ Así, la función de la escuela se modificaba ante la realidad que enfrentaba. De igual manera, lo que la revolución “descubrió” en el campo sirvió también, como se verá después, para revolucionar los instrumentos de cambio cultural

⁴³ “La Asociación Campesina”, p. 10, *MR*. La Liga había sido impulsada por el profesor José Terán Tovar, jefe de una Misión Cultural que había desarrollado sus actividades recientemente en la zona de Putla, Oaxaca.

⁴⁴ Sáenz, “Escuela y cultura”, p. 9, *MR*.

⁴⁵ Cf. Hunt, *Politics, Culture and Class*, p. 2.

⁴⁶ Cit. en Manríquez, “El ejido y el maestro rural”, p. 33, *MR*.

generados por las ciencias sociales de principios de siglo que habían sido convocados para consolidar el nuevo régimen. Ante las condiciones inconcebibles de pobreza que los maestros rurales encontraban en sus primeras incursiones pedagógicas, ¿cómo esperar que la escuela se redujera a sus funciones regulares? “¿Enseñar solamente a leer, escribir y contar? ¿Ser indiferente a la dolorosa vida material de nuestros campesinos? Mientras haya campesinos descalzos, harapientos y sucios, el corazón del maestro rural no podrá estar contento”.⁴⁷ En esa misma perspectiva, la enseñanza de la historia fue también criticada por lo menos en una ocasión, en el contexto de un artículo emblemático del “vitalismo”, porque no tenía, para el autor, ninguna otra utilidad para el campesino que la de reforzar la imagen de su miseria.⁴⁸

Otra razón por la que los maestros tampoco podían sentirse satisfechos se debía a que conforme avanzaba su politización y profesionalización corporativa,⁴⁹ los que trabajaban en el campo comenzaron a realizar una acción simbiótica con los objetos de su acción y a convertirse ellos mismos en seres tan miserables y necesitados del amparo del Estado Revolucionario como los propios campesinos, o más, pues éstos —no hay que olvidar— vivían sumergidos en la ignorancia que al fin de cuentas actuaba siempre como una especie de paliativo de la miseria. Pero conforme los maestros rurales, impulsados por sus mentores intelectuales de las altas esferas de la SEP, definían sus representaciones en función de la del propio campesino que se elaboraba simultáneamente, sus condiciones de abandono relativo se veían aumentadas por la lente corporativa que ellos —y no los campesinos— usaban:

[...] dura, áspera y cruel es, sin duda, la vida del campesino; mejorarla es un deber ineludible, inaplazable, es una obligación estricta del revolucionario; pero la vida del civilizado, del maestro rural preparado, de que su vocación o su idealidad lo arrastra a esa convivencia, es más áspera y más dura y más cruel; mejorarla es un deber de humanidad y justicia, también ineludible e inaplazable, es una obligación del culto, es un imperativo de la civilización; abandonarle es un delito de lesa cultura.⁵⁰

⁴⁷ Bolívar, “Las responsabilidades”, p. 23, *MR*.

⁴⁸ Esquivel, “Las escuelas rurales juzgadas”, p. 4, *MR*.

⁴⁹ Sobre este proceso cf. Britton, *Educación y radicalismo*, y Arnaut, *Historia de una profesión*.

⁵⁰ Alpízar Ruz, “El Ministro de Educación ante el problema”, p. 6, *MR*.

La identificación entre el sujeto del discurso y su destinatario se convirtió así en parte de la estrategia política que algunos de los líderes de la movilización laboral del magisterio elaboraron durante de 1932 “ante la realidad dolorosa y cierta de que son todavía los *buenos campesinos* y los *maestros rurales*, PORDIOSEROS DE LA FELICIDAD, a quienes se regatea su mísera soldada”.⁵¹ De ahí a solicitar una reforma agraria para los maestros rurales no había más que un paso, pues mientras que los pupilos campesinos se emancipaban de la pobreza anterior con el reparto de tierras, sus profesores amenazaban con sustituirlos en las capas más miserables de la población rural. “Tierra para los maestros, por humanidad y por ideología” —clamaba Isidro Castillo en 1932, advirtiendo contra la proletarización del magisterio.⁵² El tema de la naturaleza de clase de los maestros rurales —o de sus necesidades de clase— reaparecería, con otras connotaciones en 1933, cuando surgió la agitación entre los profesores del Distrito Federal por la inminente publicación de la “Ley del Escalafón”.⁵³ Por esos días los maestros rurales fueron clasificados nuevamente como “proletarios” u “obreros”, aunque “obreros intelectuales” conforme la denominación marxista en boga por ese entonces.⁵⁴

Algunas cuestiones de política interna del gremio de los maestros, y en especial de los maestros rurales, tuvieron efectos importantes sobre la construcción de la representación del campesino en los años treinta, pues era obvio que diversas facciones luchaban por “apoderarse” de esa representación fundamental, atribuyéndose a sí mismas la facultad de determinarla, al tiempo que negaban a las corrientes adversarias ese derecho. Eso aparece claramente en el debate sobre la naturaleza de la educación; esto es, si ésta debería ser antes que nada técnica o, por el contrario, escolar, lo que sin duda escondía —a veces ni tanto— conceptos específicos del “campesino” que los intelectuales querían “construir”, y pugnas entre tendencias “agronómicas” que se enfrentaban con variantes menos especializa-

⁵¹ *Ibid.*, “El Ministro”, cursivas mías, mayúsculas en el original.

⁵² Castillo, “La dotación”, p. 23, *MR*.

⁵³ El vol. II núm. 8, febrero 1 de 1933 de *El Maestro Rural*, está lleno de artículos referentes al descontento magisterial.

⁵⁴ El argumento negaba que los “obreros intelectuales” pudieran participar en frentes únicos pues éstos supuestamente se encontraban contruidos “con la argamasa de las necesidades materiales y desechando todo razonamiento por superfluo y derrotista”. *Cf.* Labra, “¿Los maestros o los niños?”, 1933, p. 10, *MR*.

das en términos de educación rural. Visiones menos tecnicistas, pero que se situaban en las mismas coordenadas del debate y en el mismo tono de salvación carismática que demandaba la presencia del héroe, proponían que los maestros se transformaran, tal vez no en agrónomos, pero sí que se vieran “convertidos en campesinos [...] líderes conductores de nuestro pueblo”, “que se conviertan en verdaderos líderes dinámicos; en pequeños directores de multitudes”.⁵⁵ En 1933, cuando comenzaba a discutirse explícitamente la estrategia de la “agitación” como instrumento de educación ideológica de los campesinos, el maestro rural fue identificado como la figura central de ese proceso, que significaba “descender en busca del pueblo”, como tanto lo habían demandado los social revolucionarios rusos: “Esta tendencia de ir al pueblo, de bajar hasta él —decía el profesor Velasco—, es la característica inconfundible e inigualable del maestro de escuela”.⁵⁶ De tal tendencia se derivaban, entre otras cosas, capacidades específicas de los maestros rurales, incluso como “coleccio-

⁵⁵ Martino, “Escuela y ejido”, p. 12, *MR*; Reyes, “¿Hacia dónde vamos?”, p. 7, *MR*; Bantjes, “Burning Saints”, p. 268, recoge la denominación de “*intellectual directors of workers and peasants*”.

⁵⁶ Y acrecentaba: “su preocupación es alzar a la masa del pueblo, del estado de miseria física, moral, intelectual y económica en que se halla, hasta un plano más alto de educación social.” Velasco, “La acción socializante del maestro”, p. 26. La “agitación y propaganda” como instrumento de aculturación campesina era un concepto importado evidentemente de la Rusia soviética; véase por ejemplo, A. P. Pinkevich, *La nueva educación en la Rusia soviética*, p. 443; el vocabulario populista que aparece con frecuencia en escritos de maestros rurales parece originarse en los escritos anarco-populistas de R. Flores Magón y debe haber tenido una poderosa fuente de difusión en el medio magisterial en el propio Sáenz, quien conocía la obra magonista y estaba, en algunas cosas, próximo de su línea. Cf. Aguirre Beltrán, “Afluentes ideológicos de la Revolución Mexicana”, *Crítica Antropológica. Contribuciones al Estudio del Pensamiento Social en México*, pp. 106-107; Aguirre Beltrán, “El indio y la reinterpretación”, pp. XI-XII, XLV-XLVII; hay que recordar que desde 1922, *El Libro y el Pueblo* divulgaba en artículos o en pequeñas traducciones la obra de Tolstoi y que Sáenz, al asumir por primera vez la subsecretaría de la SEP en 1924, redefinió en el acto las Misiones Culturales en términos nítidamente populistas, como instrumentos para “poner los profesionistas que las integran, al servicio de la comunidad”. *Cit.* en Mejía Zúñiga, *Moisés Sáenz*, pp. 121-122; por otro lado, en una obra anterior, Carr mostró la gran desorientación conceptual que existió por años en México sobre el significado ideológico de la Revolución rusa de 1917 y la confusión terminológica a que dio lugar, que mezclaba sin mayores rodeos términos populistas con bolcheviques, anarquistas con liberales, etc. B. Carr, *El movimiento obrero y la política mexicana, 1910-1929*, pp. 63-78; A. Villegas, *El pensamiento mexicano en el siglo XX*, pp. 31-33.

nadores e intérpretes (¿y por qué no los creadores?)” de la música popular, pues eran ellos los que estaban verdaderamente “en contacto con el pueblo”.⁵⁷ Otra pequeña diatriba apareció relacionada con los papeles que las diversas jerarquías del aparato educativo jugaban en esa construcción del sujeto de sus acciones. Después de años de enfatizar el papel de los maestros rurales, esto es, de la base de la pirámide del proyecto cultural del Estado, y coincidiendo con la politización del gremio y las primeras tensiones entre los profesores y el secretario de educación, apareció la figura del “inspector” y su papel en el proceso como un todo. Efectivamente, decía el profesor Eduardo Zarza, “no son sólo los maestros rurales los que sufren, los que luchan, los que triunfan [sino que también lo hacen] los ciudadanos inspectores, que se han empapado en los ideales de la Revolución y que tienden a cristalizarlos”.⁵⁸

Al lado de ese fenómeno de absorción de la problemática del destinatario por el enunciador, hay que considerar otras representaciones asumidas por los maestros rurales como resultado de la acción que el discurso pedagógico posrevolucionario, del cual eran portadores, operaba sobre ellos mismos. Es el caso, por ejemplo (y que ahondaremos en el capítulo 3), de la conversión de los maestros en continuadores de los oficios evangelizadores que antes habían practicado los sacerdotes de las iglesias enemigas de la revolución. Víctimas de su propia retórica, y de las decisiones estratégicas del Estado de aprovechar la estructura simbólica y operacional del cristianismo, los maestros rurales se consideraron frecuentemente como heroicos portadores de mensajes de salvación que enfrentaban impávidos los peligros clásicos de fantásticas aventuras que probablemente leían en historietas y en otros vehículos creadores de personajes dotados de poderes y determinaciones por encima de cualquier obstáculo. Así, el profesor Juan Torres declaraba:

[...] no me arredran las consecuencias del clima tropical de la comarca, que con sus fiebres palúdicas acechan la salud del huésped, ni las torrenciales lluvias que con sus aguas acrecentan las corrientes de los arroyos

⁵⁷ Conzatti, “Los maestros rurales son los más indicados”, p. 23, *MR*; Becker, *Setting the Virgin*, p. 71.

⁵⁸ Zarza, “El Inspector”, p. 4, *MR*. Sobre la intensa penetración de ideas comunistas en el círculo de los inspectores, cf. Carr, “The Fate of the Vanguard”, p. 337.

que tengo que atravesar para predicar entre los campesinos de la región, los beneficios que viene deportando el resultado de una Revolución creada en 1910. / Soy un luchador constante, lleno de una fe inquebrantable, trabajo asiduamente, preparando a los vecinos de la comunidad, para combatir la crisis económica que tan duramente asola nuestro país [...] / Trabajo para destruir el fanatismo, maldito vicio que tantos males ha causado a los ignorantes. / En reuniones sociales interpongo mi influencia, despertando el interés y los beneficios que reporta la apertura de caminos, que es el medio más adecuado de poner en contacto los lazos de armonía con los pueblos vecinos.⁵⁹

En cierto sentido, toda esa construcción heroica del maestro rural sufrió una intensa sacudida a principios de 1933, cuando, al tiempo que cambiaba la dirección de *El Maestro Rural*, con la salida de Salvador Novo y la entrada de Francisco Monterde —que conservó a R. Velasco Ceballos como jefe de redacción—,⁶⁰ una fuerte amenaza de huelga de los profesores del Distrito Federal puso a la SEP en ascuas. Las causas de la presión magisterial —según la revista— eran una supuesta rebaja de sueldos que se planeaba y los rumores de que la Secretaría se preparaba para cesar millares de maestros rurales, especialmente a aquellos que no tuvieran certificados de educación primaria. Esto último estaba conectado con el hecho de que por esos meses comenzaban a concluir sus estudios los primeros maestros formados en las Escuelas Normales Rurales, incomparablemente mejor preparados que los maestros de los primeros años del programa educativo campesino, lo que había dado lugar al rumor de que el proceso de sustitución estaba a punto de comenzar.⁶¹

⁵⁹ Juan Torres, "Mi labor", p. 13, *MR*.

⁶⁰ Rómulo Velasco Ceballos (1884-1948) fue redactor de diversos periódicos de la capital, entre ellos *El Imparcial*, *El Universal* y *Excelsior*, además de subdirector de *El Maestro Rural*.

⁶¹ Cf. *El Maestro Rural*, núm. 8, II, febrero 1 de 1933, que está totalmente dedicado a difundir la versión de la SEP sobre las amenazas de huelga. Sobre el papel de las Escuelas Normales Rurales —también llamadas de Normales Regionales que no deben ser confundidas con las Escuelas Regionales Campesinas, creadas por Mesa Andraca apenas a principios de 1933—, cf. "La Escuela Normal Rural de Río Grande", p. 12; Britton, *Educación y radicalismo*, pp. 68-69. A mediados de 1934 solamente habían sido establecidas Escuelas Regionales Campesinas —aunque ya sobrepasaban a las Normales Rurales en número de alumnos (800 vs 781)—, mientras que las Normales Rurales o Campesinas sumaban 17 en 1932. La de Río Grande funcionaba desde febrero de 1930.

Algunos maestros salieron en defensa del reemplazo. Jorge Labra, por ejemplo, recordó que “una gran mayoría de maestros rurales no son”, sino que se habían improvisado como tales para llenar los cargos disponibles. Para probarlo preguntaba Labra, refiriéndose a los increíbles sueldos de 90 centavos diarios recibidos por esos maestros:

¿Qué hombres con medianísimas aptitudes, con elemental instrucción y naturales ambiciones de progreso, podían conformarse con semejante sueldo, menor del que ganaría en otros trabajos? Sólo quienes no pudieran servir ni como peones aceptarían un empleo de maestro rural y poco podía esperarse de ellos cuando la sola aceptación de ese pequeño salario advertía que nada podría enseñar quien nada sabía.⁶²

Esta frialdad objetivísima en el trato hacia el problema que se había creado a lo largo de más de diez años de funcionamiento de un sistema educativo rural informal fue la tónica del debate en *El Maestro Rural*. Los profesores serían substituidos por “ineficaces”, y el perjuicio que significaba su desempleo tenía que medirse por la ganancia canalizada hacia las comunidades con la contratación de profesores realmente capacitados. La cuestión del poder local también salió a relucir: la acción de la SEP se justificó paralelamente como una medida destinada a combatir el nuevo tipo de caciquismo que habían fundado los líderes magisteriales —los “intermediarios inútiles”, en palabras de Bassols (“inútiles” por “no-ideológicos”?)—, aunque no se mencionaban las relaciones de poder que la propia designación de maestros rurales había introducido en las comunidades campesinas.⁶³

Pero el cambio en los niveles de profesionalización no significaba transformaciones ni en las tareas ni en los espacios que los maestros rurales habían asumido durante los heroicos años veinte;

⁶² Labra, “¿Los maestros o los niños?”, p. 11, *MR*; Britton, *Educación y radicalismo*, pp. 68-69; comparar con el consejo dado por el padre de una de las improvisadas maestras rurales estudiadas por Vaughan: “*You have two choices in life. You can be a servant or you can be a teacher*”. Vaughan, “Women School Teachers”, p. 150; el contenido de la enseñanza improvisada está descrito sucintamente en la p. 157.

⁶³ El artículo describe así a esos individuos: “Dueños del manejo de ascensos y escalafones, políticos por su origen, los líderes magisteriales viajaban en un bonito globo. El Ejecutivo lo ha desinflado. Ahora andarán a pie, que es otro andar”. “Quienes ganarán más y quienes menos”, p. 12, *MR*.

más importante, tampoco cambiaba la propia representación que había sido forjada, y que llegaba a inicios de la década de los treinta ya firmemente consolidada. En efecto, a los nuevos maestros, mejor preparados y supuestamente conscientes de su lugar en el mundo posrevolucionario, se les atribuyeron las mismas funciones y se les otorgaron las mismas características semiheroicas y protoevangélicas que habían sido construidas para los antiguos e ineficaces sujetos de los tiempos de la improvisación, aunque con claras advertencias sobre los límites de sus poderes.⁶⁴ Pero el maestro rural debía continuar siendo “un incansable predicador del bien”, “verdadero apóstol de la sagrada misión que le confió la Secretaría de Educación Pública”.⁶⁵ El único cambio aparente era que ahora la santidad y la gallardía de sus tareas se agigantaban al ser colocadas con cierta frecuencia en el contexto de un discurso antiindustrializante, que enfatizaba los “males de la civilización” y que hacía hincapié en la peculiar atmósfera de los años treinta, percibida como momentos de transición entre un orden mundial destruido por los efectos de la Primera Guerra Mundial y un nuevo ordenamiento que no estaba todavía acabado:

[...] en este ambiente universal y nuestro, la misión del Maestro Rural es rara, única, apostólica: entregarse por entero a la salvación de la pequeña comunidad indígena que se le encomienda, sin tener como punto de mira las riquezas ni los honores, sino el mejoramiento de la comunidad.⁶⁶

⁶⁴ Decía un editorial: “El Maestro Rural no puede ser considerado como un profeta, como un taumaturgo investido milagrosamente por la ignara credulidad con el poder de curar a los leprosos, hacer ver a los ciegos y enriquecer y llenar de regocijo a los pobres y a los tristes. Es un hombre, con facultades y medios limitados”. Cf. “La misión del maestro rural”, p. 4, *MR*. Por otro lado, la sustitución de maestros improvisados por normalistas parece haber sido, en algunos casos, bastante limitada en la práctica. Vaughan reporta que en Puebla, todavía en 1936, predominaban maestros y maestras sin preparación, cuyo entrenamiento dependía básicamente de las Misiones Culturales, *El Maestro Rural* y los Centros de Cooperación. Vaughan, “The Implementation of National Policy”, p. 901.

⁶⁵ Hernández, “La Escuela Rural como foco”, p.10, *MR*.

⁶⁶ “La misión del maestro rural”, p. 4, *MR*. Según Aguirre Beltrán, este discurso pesimista con relación a la modernidad industrial de inicios del siglo está influenciado por Tönnies y su *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Cf. Aguirre Beltrán, “El indio y la reinterpretación”, p. XIII; a su vez, las posturas populistas de muchos maestros rurales deben haber estado impregnadas, en momentos en que los ecos de la colectivización estalinista todavía no llegaban en toda su trágica dimensión al campo mexicano, de las conocidas tesis que los *narodniki* sobre la capacidad de las co-

La incertidumbre del periodo recomendaba que los intelectuales posrevolucionarios adoptasen prácticas y reflexiones de naturaleza cautelosa y conservadora, y desde esa perspectiva había que comprender “la urgencia de volver a la tierra y hacerla producir mejor”.⁶⁷ En ese sentido, del énfasis en las virtudes campesinas derivaba la importancia central de los maestros rurales, pues a ellos les tocaba trabajar precisamente con el campo, con “la única fe de que se siente capaz el país”.⁶⁸ Pero era una fe que con frecuencia se mostraba ingrata para con sus oficiantes que, como los antiguos misioneros alucinados por las visiones de nubes de alegorías divinas descendiendo sobre los pueblos indígenas, se sentían víctimas de un cierto alejamiento de la realidad en la que efectuaban su tarea:

Como en los villorrios la gente es muy ruda / y no entienden mucho de la actualidad; / lo tildan de loco, le niegan su ayuda, / y así lo sepultan en cruel orfandad. // Critican los viejos su modo de lucha / y llaman locura lo que es novedad, / y siempre y doquiera torpezas escucha, / y dicen que es hombre de cruel terquedad. // Y ya por las noches, muy solo y sin tino, / solloza mirando su intenso penar; / pero él bien comprende que así es su camino, / y que él sólo debe sufrir y callar. // Por fin, tras de penas, martirios y duelo, / comienza sereno su gran construcción: / ya todos lo ayudan, ya entienden su anhelo: / ¡LLEGÓ CON SUS LUCES LA REVOLUCIÓN! // Y llega la fecha del triunfo en un beso: / el pueblo está alegre, risueño y contento; / ya todos caminan derecho al Progreso, / y cantan el Himno con bélico acento.⁶⁹

Las funciones “apostólicas” y carismáticas de los maestros rurales fueron la base de diversas tentativas del Estado posrevolucionario

munidades campesinas de servir de base para llegar al socialismo sin necesidad de atravesar un doloroso periodo de industrialización; en esas tesis se juntaban elementos de primera importancia para los años treinta en México: comunidad campesina idealizada, socialismo, y crisis —que muchos creían terminal— de las economías industriales. Para una “defensa” reciente de Tönnies cf. Adair-Toteff, “Ferdinand Tönnies”.

⁶⁷ “La misión del maestro rural”, *MR*.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Flores, *El Maestro Rural*, pp. 36-37. El sentimiento de orfandad está presente desde el inicio del corrido, que arranca con una lacrimosa escena de despedida del maestro, cuando, antes de abandonar “la pobre casita / la linda casita que vióle nacer”, su madre le dice “¡Mi hijo, no vayas al mal!...” / y el pobre muchacho, con fuerte resuello, / llorando responde: “Soy Maestro Rural”.

por mantener a tan formidables intermediarios culturales, directamente conectados con las masas campesinas, alejados de la participación política, especialmente en épocas de campañas electorales, como en la segunda mitad de 1933. Probablemente la propia indefinición de los grupos centrales del poder sobre el candidato presidencial que sería escogido para el periodo que se iniciaba en 1934, contribuyó con el intento por mantener la capacidad movilizadora y la influencia de los maestros rurales, limitadas por disposiciones burocráticas, reglamentos y circulares, y liquidó al final los intentos por imponer en las escuelas rurales mexicanas el modelo comunista de *agitprop*.⁷⁰ La neutralidad del maestro era necesaria para mantener el objetivo final de la integración nacional de “servir a los intereses generales del vecindario, de la aldea o ranchería”. Además, como portador de las luces de la ciencia, el pardarismo político le habría de estar vedado, pues al fin y al cabo la ciencia, “para merecer ese nombre”, debía ser —decían los dirigentes de la SEP— imparcial.⁷¹ Una vez establecida la incompatibilidad entre magisterio y participación política, la alternativa para aquellos que querían comprometerse políticamente era renunciar a sus tareas educativas pues el maestro había de “mantenerse por encima de tales contiendas, predicando y enseñando el evangelio del respeto, de la tolerancia, de la buena voluntad, como base para una organización democrática”.⁷² La función “integradora” de los maestros fue la base del más duro ataque lanzado por la SEP contra su participación en la política electoral, y contra una de sus consecuencias más dramáticas: el surgimiento, en el gremio, de “actitudes de desconfianza y sorda hostilidad frente al Estado”. “¿Qué instrumentos tendría en el futuro nuestra nacionalidad en formación —preguntaba Bassols, a punto de abandonar la Secretaría—, si los maestros cooperaran a disolver nuestra nacionalidad, convirtiéndose en ocultos roedores del edificio social que estamos tratando de construir?”⁷³

⁷⁰ Sobre la elección cf. Garrido, *El partido de la revolución*; Medin, *El minimato*, pp. 145-146. Cuando la versión final de este trabajo estaba siendo fotocopiada, Arnaldo Córdova publicó *La aventura del maximato*.

⁷¹ “Los maestros rurales no deben actuar”, p. 3, *MR*.

⁷² *Ibid.*

⁷³ Bassols, “Palabras del Secretario de Educación”, pp. 4-5, *MR*. Parecería que estamos ante el empleo de un metarrelato histórico apuntalado por virtudes morales para legitimar un saber específico y, sobre todo, para imponer una función política que consiste, precisamente, en la negación de la política como acto de parti-

TRANSFORMAR LA CULTURA CAMPESINA TRANSFORMANDO
LOS INSTRUMENTOS DE CAMBIO

La construcción de una cultura nacional dependía, pues, de la transformación de la cultura indocampesina. Pero para transformar ésta había que transformar primero los instrumentos con los que se quería operar el cambio; por eso el objetivo preciso de las Misiones Culturales era educar a los educadores en la materia de su trabajo, los campesinos. A mediados de marzo de 1932, Bassols trazaba el rumbo de la reforma haciendo un balance del impacto de las Misiones Culturales ocho años después de su nacimiento. Al concluir meses de estudio de los avances logrados, el secretario declaraba terminada la fase de implantación de las Misiones y abría la que él denomina de “perfeccionamiento y consolidación”, que debía estar destinada a “llevar a cabo una intensa obra de animación de la vida espiritual del maestro rural”, centrada en “una decidida actitud autocrítica”. Recomendaba la inquietud como rasgo característico de las nuevas Misiones que “deben obrar como fermentos en la vida campesina”.⁷⁴ A partir de ese momento la tarea de las Misiones se alteraba de manera radical, sin duda como reflejo del crecimiento, dentro del propio Estado posrevolucionario, de tendencias intervencionistas globalizantes. En efecto, de haber constituido básicamente agencias de actualización y mejoramiento de la capacidad pedagógica de los maestros rurales, las misiones recibían ahora la incumbencia totalizadora de “transformar las comunidades campesinas modificando sus costumbres”. A todas luces, la reflexión en torno al funcionamiento y objetivos de las Misiones Culturales era imposible sin una reflexión igualmente importante —aunque tal vez no tan profunda y ni tan detallada— del objetivo final de esas instituciones: el perfeccionamiento de los maestros rurales y, por intermedio de ellos, el “mejoramiento cultural” de los campesinos mexicanos. Es decir, una representación

cipación. Como es sabido, Bassols tuvo que renunciar a la SEP en mayo de 1934, debido al rechazo generalizado a la educación sexual, aunque su anticlericalismo e izquierdismo habían antagonizado a importantes grupos conservadores de la capital. Fue entonces nombrado secretario de Gobernación. Britton, *Educación y radicalismo*, pp. 112-113. El debate sobre la educación sexual, que era indiferenciada para todo tipo de escuela pero cuyo impacto principal, si bien no exclusivo, se dio en ambientes urbanos, aparece en las pp. 97-104.

⁷⁴ Bassols, “Plática del Secretario a los miembros”, pp. 1-2, *MR*.

más o menos acabada del objetivo final era imprescindible para la revisión del sistema de las misiones. Curiosamente, en su discurso Bassols insistía en que dichas misiones tenían que olvidarse un poco de sus objetivos “últimos, generales y remotos de su esfuerzo” y dedicarse más bien a perfeccionar “los medios que han de permitir la consecución de esas grandes finalidades sociales” —siendo que por “los medios” debían entenderse los propios maestros campesinos—. ⁷⁵ Y aunque el propio secretario se encargaba de advertir que diversos aspectos substantivos de la problemática representada por las Misiones Culturales no habían sido tratados en su revisión, su simple mención ya alertaba para innovaciones en el pensamiento oficial sobre el problema campesino. ⁷⁶ Así, por ejemplo, indicios de nociones de multiculturalismo y de la necesidad de considerar la diversidad como base de la estrategia que buscaba “transformar las comunidades campesinas”, pueden ser intuidas en la admisión, por parte de Bassols, de que una de las cuestiones a ser analizadas en futuros estudios sería la de la especialización de las misiones “en relación con determinadas regiones del país [y con] la forma en que esas regiones hayan de determinarse”. ⁷⁷ Si bien es posible interpretar esas preocupaciones, por lo menos en parte, como referencias oblicuas al problema representado por las áreas de influencia cristera que exigían un tratamiento diferenciado, debe presumirse antes la intención de establecer una determinada articulación de la necesidad de especialización con las condiciones ecológicas de las diversas zonas del país, tal vez más que con las condiciones culturales de cada caso. En este sentido, la especialización era conveniente “para que afinen así los conocimientos y orientaciones que han de proporcionar a los maestros”. Pero, de cierta manera, tarde o temprano esa “especialización” significaría la formación de grupos de intermediarios culturales especializados y dotados de permanencia en la región.

Otros y más radicales (en el sentido ideológico del término) aires de reforma de la figura del maestro rural vendrían aún ese mismo año de inicio de la fase de “consolidación” de la obra de las Misiones Culturales. En efecto, reunida en Guadalajara en abril de 1932, la

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ Las modificaciones se limitaron, en lo esencial, a alterar los tiempos de estancia de las misiones en las localidades visitadas. *Ibid.*, p. 2.

⁷⁷ *Ibid.*

Confederación Mexicana de Maestros había urgido que se enfatizara la identidad del maestro rural con el medio en el que actuaba —“no simplemente se busca el maestro ruralizado por nombramiento”— y, en una extensión de la teoría de la acción a su propio ejecutor, lanzaba como consigna que el maestro rural, “más que rural, campesino”, debería hacer su aprendizaje último en el propio ejido que servía de universo conceptual para su trabajo pedagógico.⁷⁸

Nuevamente la confrontación con el mundo campesino que se quería cambiar obligaba a alterar primero los propios instrumentos del cambio. Todo el concepto contemporáneo y corriente de educación (“la extensión de la cultura de la comunidad, hecha por la comunidad misma, con sus propios ideales, mediante su propia técnica y para lograr un propósito de integración de los seres nuevos”) tenía que ser modificado y adaptado a su nuevo ambiente de operación antes de que se pudiera pensar en él como una herramienta eficiente de integración. La relación pedagogos-campesinos no era una relación mediada por la “educación” en el sentido tradicional de absorción de nuevos miembros de la comunidad y extensión a ellos de una cultura común, sino más bien mediada por una educación que, antes que expandir la cultura de la comunidad, buscaba en realidad destruirla como precondition para introducir una cultura nueva (letrada), que representaba la “cultura común” de la anhelada entidad nacional. Los sistemas de enseñanza tenían que ser adaptados, entonces, para trabajar sobre la base no de la mera extensión o incluso modificación de la cultura comunitaria sino de la inoculación de una cultura externa dentro de las comunidades campesinas. En vez de simplemente perseguir el objetivo clásico de unificar, la educación rural enfrentada a las peculiaridades del campesinado mexicano, tenía primero que revolucionarse internamente para convertirse en un instrumento de disolución de la cultura comunitaria, de modificación de sus patrones tradicionales, de transformación de la comunidad en su conjunto, hombres y mujeres, niños y adultos, “para modificar lo más rápidamente que sea posible, sus actitudes, sus conceptos, sus ideales y sus posibilidades futuras, permitiéndoles entrar al escenario de la civilización occidental”.⁷⁹ Había que esperar problemas

⁷⁸ Castillo, “La dotación”, 1932, p. 23.

⁷⁹ Bassols, “El Programa”, p. 5, *MR*. A propósito, véase la distinción que Margaret Mead hacía, a diez años de distancia, entre formas tradicionales y modernas

semejantes y con efectos reflejo devastadores sobre la calidad de las modernas teorías pedagógicas en materia de ciencia y tecnología. Introducir en los sistemas de representación de las comunidades campesinas e indígenas explicaciones científicas de los fenómenos naturales era un desafío que devolvía la cuestión agraria al nivel de una cuestión nuevamente cultural y de autorreflexión de la ciencia moderna: ¿Cómo encontrar metodologías apropiadas para conseguir la construcción de puentes entre las mentalidades de los habitantes del campo mexicano y la ciencia contemporánea? En otras palabras, ¿cómo revolucionar el conocimiento occidental y sus técnicas de transmisión antes de que fueran eficientes y capaces para cambiar sistemas culturales extraños?⁸⁰

Una cuestión tangencial a este debate, pero que tiene que ser igualmente incorporada, es el enorme entusiasmo con que, a partir de julio de 1932, la SEP adoptó las transmisiones radiofónicas como instrumento de educación y divulgación de informaciones en el medio rural, y las grandes esperanzas que sus promotores originarios depositaban en esta novedad. Tanto la radio como el cinematógrafo, también seleccionado como una de las nuevas artes que serían puestas al servicio de la población campesina, son y eran vehículos perfectamente apropiados para la transmisión de informaciones dentro de estructuras formales que privilegiaban la “visión de conjunto” de las situaciones transmitidas, esto es, la transmisión de paradigmas en los diversos campos del conocimiento, particularmente del conocimiento narrativo.⁸¹ No era por otra razón que esas nuevas herramientas se anunciaban como perfectamente apropiadas para la “enseñanza objetiva de la Geografía, de la Historia Natural y de la misma Historia Social”, corriendo evidentemente la “objetividad”, que podría haber sido entendida otrora como conocimiento positivo, por cuenta de la frialdad del

de educación, y que parece encajarse como anillo al dedo al caso confrontado por el proyecto cultural posrevolucionario y a los cambios que la praxis pedagógica rural tornó imprescindibles: “*Primitive education was a process by which continuity was maintained between parents and children [...] Modern education includes a heavy emphasis upon the function of education to create discontinuities —to turn the child [...] of the illiterate into the literate*”. M. Mead, “Our Educational Emphases in Primitive Perspective”, en *American Journal of Sociology*, núm. 48, 1943, p. 637, citado en Goody y Watt, “The consequences of Literacy”, p. 336.

⁸⁰ Bassols, “El Programa”, p. 6, MR

⁸¹ Para la distinción, cf. Lyotard, *O Pós-Modernismo*.

medio transmisor.⁸² Alrededor del primer semestre de 1932 setenta y cinco poblaciones rurales estaban ya conectadas con las redes de transmisión de la SEP y comprendían un laboratorio en el cual las técnicas adecuadas al nuevo medio debían ser desarrolladas. Esta tarea estaba encomendada a la Dirección de Misiones Culturales, al Departamento de Bellas Artes y a una nueva Oficina Radiofónica, todos coordinados por el Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea encabezado por Rafael Ramírez. Un elemento parecía ser particularmente atractivo en la elaboración del plan piloto de los setenta y cinco pueblos: la posibilidad de ejercer, en ese número reducido de estaciones receptoras, “vigilancia y control” sobre el desarrollo del programa.⁸³

Las transmisiones radiofónicas regulares comenzaron el 6 de febrero de 1933 y Agustín Yáñez, su director, las saludó como “la revolución absoluta en la historia educacional de México”. Inmediatamente se publicaron informes de las reacciones de las afortunadas comunidades que recibían las primeras ondas hertzianas, todas ellas situadas en la “primera zona radial” del país: la novedad causaba revuelos en los pueblos, las escuelas se llenaban de interesados en el ingenio. La maestra rural de Xocoyahualco, Estado de México, aseguraba que las noticias del “periódico radiofónico” eran recibidas con mucho agrado por los campesinos.⁸⁴ Las transmisiones se dividían por destinatario en tres grandes bloques: programas especiales para maestros rurales, transmisiones para “campesinos adultos” y, finalmente, programas para alumnos de las escuelas rurales.⁸⁵ La radio, con su “voz pura como el aire”, se incorporó rápidamente a las campañas de regeneración cívica de las comunidades, en particular a las campañas contra el alcoholismo y de fomento de la lectura, aunque en el fondo fuera un medio que la desestimulaba y sustituía.⁸⁶

En 1934 se ensayaban transmisiones de pronósticos del tiempo, nociones de veterinaria y geografía, primeros socorros y programas destinados a las mujeres campesinas. “Se puede decir —afirmaban sus directores— que todas las actividades de la Estación XRFX giran

⁸² “La utilización del radio”, p. 8, *MR*.

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ Yáñez, “Nuestro ayudante y amigo el radio”, p. 3, *MR*.

⁸⁵ “Labores del Departamento”, p. 11, *MR*.

⁸⁶ Mailliefert, “Antena Campesina”, p. 19, *MR*.

en torno del punto central de la vida del campesino”.⁸⁷ En mayo del mismo año ese conjunto de transmisiones se consolidó en un “Programa de Radiodifusión para la Enseñanza Rural” aunque apenas ocho de los estados de la república, además del Distrito Federal, tenían capacidad de recepción. Se instó a que las escuelas rurales que todavía estaban al margen del programa, colocaran la adquisición de aparatos receptores como un asunto prioritario, pues era un “medio rápido y seguro de unificación con la vida y el pensamiento nacionales”.⁸⁸

El programa mantenía intacta la estructura a la que se había llegado ya a inicios de 1934, aunque le daba una mayor formalización, dividiendo la programación en transmisiones —que llamaban de “servicios”— para maestros campesinos, para niños campesinos y para la comunidad en general. A los maestros campesinos se les mantenía actualizados en las materias centrales de su tarea pedagógica mientras que a los niños, que comprendían el grueso de los alumnos, se les transmitían juegos, leyendas, cantos corales, etc. Pero ni los maestros ni los niños eran el objetivo primordial del programa, papel que cabía a la comunidad, a la que se dedicaban transmisiones calificadas como las más extensas e “interesantes”. El programa más importante, pues se transmitía diariamente, contenía “lecturas apropiadas para campesinos”. Los lunes y los jueves la programación estaba a cargo de la banda de la Secretaría de Guerra y en los intermedios de las ejecuciones se transmitía una selección de los “hechos más importantes de la vida de México, relacionados con los intereses de los campesinos”, además de informaciones sobre las bellezas naturales del país y “sugestiones” sobre el arte popular mexicano. Aquí nacionalismo y territorialidad jugaban parejo en el camino de la construcción del consenso. Los martes y los viernes se dedicaban a la música popular, nacional y extranjera y a la descripción de fiestas y costumbres mexicanas, con sus respectivos calendarios. Como complemento, otra sección ilustraba a los campesinos sobre “lugares históricos de México”. Esta vena de historia aplicada se reforzaba los miércoles con representaciones de “Teatro histórico por radio”, donde la direc-

⁸⁷ “El radio en el campo”, p. 33, *MR*.

⁸⁸ “Campana para 1934 Pro-Radio”, p. 7, *MR*. Los estados con capacidad receptora eran Guanajuato, Hidalgo, Estado de México (el más dotado), Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala.

ción de la radioemisora seleccionaba y presentaba lo que juzgaba que deberían ser, para los campesinos, “los hechos más importantes de la Historia de México, así como los más notables de los hombres distinguidos de nuestro país”.⁸⁹

VACUNAS CONTRA LA UTOPIA Y EL MITO DE LAS VIRTUDES
DE LA EDUCACIÓN

Los cambios que se anunciaron en el funcionamiento de las Misiones Culturales en marzo de 1932, con la toma de posesión de Bassols, buscaban delimitar el terreno de lo posible en la acción educativa, para evitar la aparición de visiones utópicas en la relación de los maestros rurales con la vida campesina. Esa tendencia a la utopía debía ser combatida con el conocimiento “científico” de las condiciones de vida de las comunidades rurales, que por su parte evitaría “que se exageren los alcances de la obra que las Misiones deben realizar”. Luchando contra el sentimiento de autosuficiencia que la utopía pedagógica de la época vasconcelista había producido, Bassols advertía que “las Misiones Culturales, por sí solas, no están en posibilidades de lograr una transformación profunda de las condiciones de vida del campesino mexicano”. Para que esto fuera posible primero era necesario que se modificaran las condiciones materiales de producción y reproducción de la sociedad rural. Esa precondition, decía el secretario, “puntualiza el alcance máximo que puede pedirse a la acción educadora y se subraya la relación que indudablemente existe entre las costumbres de un pueblo, sus instituciones, sus formas de vida y su economía”.⁹⁰

Advertencias semejantes vinieron de otro joven intelectual, Jesús Silva Herzog, en esa época oficial mayor de la SEP, aunque referidas no a las Misiones Culturales sino a sus sucesoras en los sueños utópicos de los intelectuales posrevolucionarios: las Escuelas Regionales Campesinas.⁹¹ Firmemente acopladas al proceso de re-

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ Bassols, “Plática del Secretario a los miembros”, p. 4, *MR*.

⁹¹ Don Jesús Silva Herzog tenía ya un *curriculum* envidiable. Había sido, entre otras cosas, profesor de economía política de la Escuela Nacional de Maestros entre 1925 y 1928; profesor de economía y sociología de la Nacional de Agricultura desde 1924 —y lo sería hasta 1938—; profesor de la Escuela Nacional de Economía desde 1931 —sería su director en 1940-1942; había fundado el Instituto Mexicano

forma agraria, las Escuelas Regionales debían, según su proyecto, acompañar el crecimiento del sector reformado y educarlo; algo que a inicios de los años treinta, cuando el reparto todavía se consideraba en una fase embrionaria, significaba ya una tarea gigantesca que debía incluir a las 700 mil familias que habían sido beneficiadas hasta entonces. Era evidente que ningún proceso de expansión de la capacidad operacional del sistema educativo habría sido capaz de acompañar esos aumentos de la demanda educacional campesina. Las Escuelas Regionales, decía Silva Herzog, “no van a resolver el problema; apenas si iniciarán la resolución de un problema en cuanto a lo que significa marcar derroteros [...] no serán suficientes, ni siquiera, para que vaya a ellas un porcentaje pequeño, de ese pequeño porcentaje de ejidatarios que han recibido tierras”.⁹² Por otro lado, algunos integrantes de los círculos intelectuales vinculados a los programas de educación rural percibían claramente en 1933 que la educación, en oposición al credo de los científicos porfiristas,⁹³ no contenía en sí misma los elementos de cambio estructural que eran necesarios para alterar el panorama general de las miserables áreas campesinas, incluido allí el combate al “fanatismo” y al analfabetismo: “En términos generales —decía un informe de ese año—, la Secretaría ni siquiera dispone de los principales elementos de transformación, como serían la infusión inmigratoria, la construcción vial, las obras de regadío”.⁹⁴

de Investigaciones Económicas y la Revista Mexicana de Economía en 1928 y había sido Ministro de México en la URSS en 1929-1930. Entre 1932 y 1934 fue oficial mayor y subsecretario de la SEP.

⁹² Silva Herzog, “La base económica de la escuela”, p. 6, *MR*.

⁹³ Bazant, *Historia de la educación*, pp. 20-21.

⁹⁴ Jesús Torres, “El trabajo de los institutos”, p. 11, *MR*. Knight opina que ese tipo de elementos, y no las políticas culturales y educativas posrevolucionarias, fueron los responsables de la modernización de México. Cf. Knight, “Popular culture”. Evidentemente, situar el proceso de cambio cultural en el contexto de la industrialización, la urbanización y las migraciones campo-ciudad es indispensable, pero al mismo tiempo esos fenómenos constituyen referentes demasiado generales, y por eso vagos, como para considerarlos elementos explicativos satisfactorios.

2. CONSTRUCCIÓN Y REPRESENTACIÓN DEL “CAMPELINO POSREVOLUCIONARIO”

To know is to represent accurately what is outside the mind; so to understand the possibility and nature of knowledge is to understand the way in which the mind is able to construct such representations.

RICHARD RORTY, *Philosophy and the Mirror of Nature*

Se necesita algo similar a un paradigma como requisito previo de la percepción misma. Lo que un hombre ve depende tanto de lo que mira como de lo que su experiencia visual y conceptual previa lo han enseñado a ver.

THOMAS KUHN, *La estructura de las revoluciones científicas*

Mexico is a republic, but effective democratic government is largely in the future.

JOHN DEWEY, *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world* (1926)

INTRODUCCIÓN

Este segundo capítulo pretende recuperar y analizar las diversas representaciones del “campesino” construidas por maestros rurales e intelectuales pedagogos en textos publicados por *El Maestro Rural* desde el momento de su aparición, en marzo de 1932, hasta la designación de Lázaro Cárdenas como candidato del Partido Nacional Revolucionario a la presidencia de la república, en julio de 1934. Se trata de considerar las diversas representaciones del “campesino” que sirven de base tanto al propio diseño de la figura del “maestro rural” como al inicio de la construcción del sistema simbólico posrevolucionario orientado a las regiones agrarias del país. Ese análisis parte de varias propuestas de representación sintetizadas en tres grandes rubros: el que agrupa visiones bucólicas e

idealizadas del campesino, el que lo representa como un ser social incompleto o imperfecto y, finalmente, el que lo obliga a mantenerse “campesino” y define al mismo tiempo su deber ser, la nueva “campesinidad” posrevolucionaria.

Así, el objeto/enunciado que se elabora en el discurso de los intelectuales pedagogos que colaboran en *El Maestro Rural* es una entidad empírica que parece estar protegida de las consecuencias del tiempo y, en principio, inmune a la modernización plena. De hecho, la representación del campesino que comienza a hacerse evidente desde los primeros números es la de un ser caracterizado, por un lado, por su pobreza y su simplicidad, y por el otro, condenado a continuar en ese estado, aunque beneficiado por las “mejoras” que la revolución y sus gobiernos deberán introducir en la vida rural. Poco a poco el “desarrollo espiritual” del campesino, enunciado en diversas fórmulas, pasa a ser la preocupación central de las políticas educativas y culturales dirigidas al sector agrario del país. Evidentemente, el tema de la superación de las condiciones de vida del campesino es una constante en los textos publicados en la revista, aunque casi ninguno escapa del tono meramente anhelante de sus declaraciones. Como han dicho otros autores, uno de los méritos innegables de publicaciones como *El Maestro Rural* es precisamente la denuncia que hacen de la miseria del campo. Se puede hablar, sin embargo, de un cambio significativo en la genealogía de la representación, que parte de la vieja imagen liberal del campesino como un obstáculo para el desarrollo de una nación moderna (si acaso, un poco “mejorable”), hasta llegar a la imagen de un individuo o de su comunidad como entidades dotadas de capacidades intelectuales o “espirituales” dignas de consideración. No es un cambio cronológicamente lineal, como casi ninguno, sino que aparece en diversos momentos del discurso magisterial, aunque al final del breve periodo analizado comienza a imponerse, casi imperceptiblemente, como un nuevo paradigma que rompe con la visión del campesino decimonónico que había predominado hasta entonces, para darle a las masas campesinas una creciente importancia como base de apoyo ideológico de la revolución. De la misma manera, la conceptualización del “problema campesino” comienza a abandonar, en el inicio de la década de los treinta, el énfasis en el comportamiento y la cultura que había predominado en la década anterior, para destacar cada vez más las condiciones materiales de supervivencia de las comunida-

des rurales como la causa eficiente de su miseria y atraso, prenunciando y preparando así la representación y las políticas socializantes que se impondrían a partir de la presidencia de Cárdenas.¹

Por otro lado, aunque evidentemente las bases y los proyectos centrales de la política educativa para el campo se articulan y elaboran en los años veinte, las condiciones económicas y políticas de los primeros años de la década siguiente obligan a hacer un replanteamiento general a partir de una crítica a los límites de políticas centrales de la revolución, tales como la educación y la reforma agraria, con objeto de explicar la necesidad de revisar y reformular sus rumbos. Dicho replanteamiento será el que perdure como nuevo paradigma de la cuestión agraria, pulido por la política cardenista, hasta finales de los años ochenta. Así, en el campo educativo, las Misiones Culturales y otras instancias de ejecución de los proyectos culturales posrevolucionarios serán objeto, durante los años treinta, de profundas reformas que buscan hacerlas más operativas y eficientes, y dotarlas de mayores condiciones y recursos de operación conforme la visión ideológica del Estado comienza a consolidarse en torno a la política de masas. Por último, no hay que olvidar que fue en esos años, y no durante la década de los veinte, cuando algo parecido a una ideología de la revolución mexicana apareció y se consolidó como fundamento conceptual del Estado y de su partido.²

LA REPRESENTACIÓN DEL CAMPESINO

Como vimos anteriormente, *El Maestro Rural* era una de las arenas donde se disputaba la prerrogativa de determinar la representación del campesino sobre la cual se elaborarían las políticas sociales, económicas y sobre todo culturales, del régimen posrevolucionario. Y como se trataba de un régimen sin densidad ideológica propia, preconcebida, parece natural que, conforme aquel sujeto se convertía en el sujeto preferencial del discurso emancipatorio, la tarea de definir su representación, su contenido semántico uni-

¹ Sobre el predominio de la visión negativa de la comunidad rural en las políticas pedagógicas durante los años veinte, cf. Vaughan, *Estado, clases sociales y educación*, v. II, pp. 318-319.

² Sobre el asunto véase el conocido libro de A. Córdova, *La ideología de la Revolución Mexicana*.

versal, se transformara también en una operación clave para la formulación de las políticas y para la propia definición de los contornos ideológicos del Estado. De ahí que diversos grupos y tendencias combatieran en las páginas de la revista por atribuirse el derecho de definir el contenido de la noción “campesino”, determinar su problemática y sugerir los caminos de la solución.

Dentro de esos grupos sobresalía una corriente que llamaré por ahora, para simplificar, “productivista” —Aguirre Beltrán la llama de “desarrollista”—³ y cuyo discurso estaba centrado en proposiciones encaminadas a mejorar las condiciones de reproducción de la fuerza de trabajo del campesino como condición previa a su “mejoramiento espiritual”. Como se puede adivinar, este grupo estaba fuertemente influido por agrónomos que funcionaban ya como extensionistas, en el sentido actual de la palabra. Es una línea que corresponde y continúa una fuerte tendencia que se había manifestado durante la década anterior, cuando los portadores de preocupaciones por la “modernización” material de los campesinos iniciaban la lucha por hacer prevalecer ésta sobre otras cuestiones, como las arriba resumidas correspondientes al enfoque culturalista.⁴ Estos profesionistas enseñaban en las páginas de la revista, entre otras cosas, a construir viviendas, instalar sistemas de drenaje, construir letrinas, etc. Al recomendar esas condiciones de la modernidad, le decían al campesino: “Sigue estos consejos para que vayas resolviendo los problemas de tu vida. Así nacerán cada día nuevas esperanzas, se te formarán aspiracio-

³ Aguirre Beltrán, “El indio y la reinterpretación”, p. XLIII. El autor clasifica las tendencias político-programáticas de la revolución y a sus promotores, en dos: “populistas” y “desarrollistas” y coloca, en mi opinión equivocadamente, a los teóricos y promotores de la educación pública entre los primeros, sin percibir que el campo pedagógico está partido en diversas fracciones, dos de las cuales, tal vez las más incluyentes o vagas —conceptos “ómnibus”, como dice el propio autor—, sean las que él define. Peor aún, sin percibir que la corriente “desarrollista” y no la “populista”, es la que controla el discurso oficial durante la fase comprendida por el presente estudio, y que además cabe también en el ámbito del trabajo de don Gonzalo.

⁴ Durante la década de los veinte diversos pensadores pedagogos, como Maximino Martínez, Torres Quintero y otros, habían ya sentado las bases de esa reflexión “productivista”, apoyándose frecuentemente en concepciones racistas que pregonaban la inferioridad genética y cultural de las sociedades latinas —y en especial de sus poblaciones indígenas— frente a las naciones anglosajonas. Esa “inferioridad” manifiesta un acicate central de la tendencia “productivista” en la educación. Para un resumen instructivo, cf. Vaughan, *Estado, clases sociales y educación*, v. II, pp. 305-306.

nes, serás optimista y verás realizado el ideal que te llevó a tu lucha social, para emanciparte, para conseguir tu pedazo de tierra".⁵ Desde esa perspectiva, se subrayaba la necesidad de implantar programas de estudio "eminenteemente prácticos", dirigidos a "lugares esencialmente campesinos".⁶ Sería interesante analizar hasta qué punto esa vertiente productivista del agrarismo posrevolucionario sirvió no sólo para construir una de las facetas de la representación del "nuevo campesino" sino como estrategia —con o sin la venia de sus propagandistas— para combatir los efectos depresivos de la crisis de 1929 en el campo mexicano, fomentando una notable diversidad de actividades que mantuvieron determinados niveles de empleo: la propia construcción de escuelas, teatros al aire libre, sedes de asociaciones y comités, etc., que mantuvieron a una parte significativa de la población campesina constantemente movilizadas.⁷

Como se sabe, la educación rural a partir de Bassols comenzó a adquirir un tono normativo institucional del que había carecido en los años precedentes.⁸ La propuesta de abordar "científicamente" el problema de la educación campesina correspondía a un cambio en la sustancia del proyecto educativo (y en el profesionalismo de sus operadores): no se trataba ya de educar al campesino en el sentido tradicional de enseñarle a hacer cosas que no sabía; se trataba más bien de enseñarle "cómo ser campesino", de propiciar "la multiplicación de hombres que sepan cultivar la tierra".⁹ Este proyecto se apoyaba naturalmente en el diagnóstico devastador que los intelectuales posrevolucionarios habían hecho sobre la situación agraria a principios de los años treinta: los campesinos

⁵ Martino, "La casa tipo", p. 10, *MR*.

⁶ "La Escuela Normal Rural de Río Grande", p. 12, *MR*.

⁷ Véase por ejemplo el artículo de Liera, "Un mensaje a los agraristas", p. 33, *MR*, donde se dice: "En esta enorme actividad de ustedes [agricultura, construcción de edificios escolares y casas ejidales, etc.,] está el secreto, compañeros, de que México sea el país menos afectado por la falta de trabajo, ya que el agrarismo, cumpliendo su misión, ha podido fomentar con sus esfuerzos una economía nueva, que va cimentando un futuro mejor para México".

⁸ Ramírez, que funciona como brazo derecho de Bassols en materia de educación rural —y de varios otros ministros, pues, como se recordará, fue director de Misiones Culturales y jefe del Departamento de Escuelas Rurales de 1927 a 1935—, es uno de los proponentes de la necesidad de acabar con la improvisación en el proyecto educativo

⁹ Enríquez, "Problemas", p. 17, *MR*.

mexicanos habían sido liquidados por la expansión de la gran propiedad capitalista durante las últimas décadas del porfiriato; el proceso de generalización del peonaje por deudas los había eliminado tanto en el sentido físico como en el de clase y, sobre todo, en términos de su capacidad y competencia productivas. En esa línea de reflexión apareció la “escuela de la acción”, producto del pragmatismo deweyniano, interpretada como el instrumento preciso para devolver al campesino la plenitud de sus aptitudes productivas. Este proyecto, sin embargo, colocaba en entredicho la función y la capacidad de los maestros rurales, tan exigidos para tantas tareas diferentes y que, en los momentos de crítica a los programas de educación en el campo, tuvieron que admitir “que no llenamos las necesidades del pueblo rural, que no sabemos producir. ¿Y si no sabemos producir, cómo vamos a enseñar a hacerlo?”¹⁰

Otro de los temas emanados del paradigma liberal del campesino, el de su “falta de ambición” (frecuentemente sinónimo de irracionalidad) como origen de su ineficiencia productiva y eslabón principal del círculo vicioso que producía la miseria rural, también encontraba eco y solución dentro de las concepciones que mandaban darle al campesino una educación básicamente pragmática, alejada de inútiles experimentos pedagógicos. Frente a un campesino “indiferente y descreído” era necesario elaborar programas prácticos que le demostraran las posibilidades económicas de su producción —y que le despertaran “la ambición”—. Para esto, cada escuela debía convertirse en una “moderna granja de explotación racional [...]. Ese es el tipo de escuela que necesita el campesino”. Estaba implícito que los verdaderos maestros de los campesinos debían ser, antes que nada, agrónomos.¹¹ En Tabasco, donde se experimentaba con fórmulas radicales del proceso revolucionario, esta concepción parecía tener gran fuerza:

¹⁰ Luis González, “El maestro”, p. 11, *MR*; sobre la conocida influencia de Dewey en la pedagogía mexicana de los años veinte y las dificultades para implantar su “escuela de la acción” cf. Vaughan, *Estado, clases sociales y educación*, v. II, pp. 293-303; Raby, “Ideología y construcción del Estado”, pp. 311-315. Para un perfil de sus relaciones con intelectuales mexicanos cf. Mauricio Tenorio, “Contrasting Social Sciences: Mexico and US, 1880-1940” (inédito). Un buen resumen de su trayectoria intelectual puede ser encontrado en Sidorsky, “Introduction”.

¹¹ Leopoldo González, “La escuela”, p. 9. Sobre el tema de la “ambición” véase el capítulo 4.

Todos, sin distinción de edades ni de sexos, deben ser cifras productoras, que después de responder a las necesidades biológicas del individuo, se incorporen como valores positivos en el engranaje de la economía general. Todo anhelo de libertad, todo propósito de superación, debe fincarse en la capacidad de producir [...] No basta que la Escuela instruya y eduque. Es necesario que enseñe a producir.¹²

Algunas definiciones de “campesino” se destacaban por la mezcla de rigor científico y humanismo que procuraban mantener, poniendo en evidencia el abismo que existía entre ellas y las concepciones mecanicistas, literarias y/o anecdótico-pintorescas expuestas por otros intermediarios culturales en las páginas de la revista. Es el caso de ciertas tenues tipologías elaboradas por Sáenz en su artículo sobre los problemas representados por la diversidad cultural mexicana, donde el autor jugaba con los diversos universos culturales del territorio nacional para ilustrar la necesidad de una escuela rural flexible, adaptable a las cambiantes condiciones del medio agrario. Sáenz, es verdad, reducía esa diversidad a dos estados (reducción que buscaba la sencillez terminológica): por un lado, comunidades “primitivas” —entre las cuales singularizaba a lacandones y tarahumaras—, y “suficientemente primitivas” o “semiprimitivas”, capaces tan sólo de formar comunidades humanas indiferenciadas, “naturales”, con radios de acción y de intereses reducidos a lo local; y por el otro lado estaba lo “civilizado”, que contradecía las características de sus antagonistas. El “campesino” propiamente dicho, el que debía ser objeto por antonomasia de la escuela rural, era el intermedio, al que pertenecía, según el autor, la mayoría de la población rural mexicana. Esa noción de “semiprimitivismo”, de tercera vía, era lo que garantizaba la longevidad y la utilidad central de la escuela rural, pues era en esas áreas —localizadas mayoritariamente en el sur montañoso del país— donde tenía, y tendría más éxito: “Afortunadamente, México, en su mayoría, se compone de semiprimitivas comunidades rurales. La escuela creada por la Revolución tiene por esto un campo muy amplio donde desarrollarse y de acuerdo con esto tiene que realizar su plan básico”.¹³

¹² “La educación pública en Tabasco”, pp. 28-29, *MR. Sobre la revolución en Tabasco* cf. Martínez Assad, *El laboratorio de la revolución*.

¹³ Sáenz, “Escuela y cultura”, p. 8, *MR. Líneas atrás*, Sáenz había declarado que el plan básico de la escuela rural mexicana estaba pautado por las teorías de Ernest Jones, y en su definición de los cuatro elementos centrales de la vida primi-

En diversas ocasiones los maestros rurales, intermediarios culturales por excelencia, muchas veces campesinos o hijos de campesinos, hacían que sus congéneres “hablaran” socialmente por su intermedio. Pero, a pesar de la simbiosis inevitable, la distinción campesino/maestro-campesino, evidentemente no era superficial: el maestro, en el acto de recibir, por ejemplo a un secretario de Educación, no estaba simplemente recibiendo a un alto funcionario del gobierno posrevolucionario sino a su patrón, a su jefe funcional, y era a esa alta jerarquía a quien él se dirigía en su allocución. Así, al convertirse en “intérprete” de los campesinos y mantener al mismo tiempo su naturaleza de empleado gubernamental hacía que los campesinos “hablaran” como si fueran igualmente subordinados al jefe, esto es, al Estado. En ese sentido, habría que profundizar más sistemáticamente la investigación sobre la semántica de subordinación (o la ironía) que los maestros rurales, investidos de su forzoso papel bidireccional de puente entre dos culturas, imprimieron a los usos verbales campesinos en relación con el Estado.

Por otra parte, perdonando el lugar común, hay que recordar que durante los años inmediatamente posteriores a la lucha armada propiamente revolucionaria se operó en el universo campesino una transferencia del simbolismo de la figura del hacendado o del cacique local —el “jefe político” porfiriano— hacia la figura del Estado o de sus representantes, a los cuales se entregó la función paternal que antes cabía al patriarca agrario. Y aunque las relaciones y su contexto se hubieran modificado, la transferencia operaba prácticamente con todos sus significados esenciales en la estructura de representaciones del campesino, con una simple inversión “dialéctica” que significaba la revolución: “Ya no es el hijo pródigo que va en busca de su abnegado padre —dice el maestro-campesino Velasco—, es el celoso gobernante que viene en busca de los suyos”. Y como acontecía en muchas otras instancias, aquí también (no faltaba más) la retórica de corte porfirista se adaptaba perfec-

tiva: “cómo preservar la vida; cómo ganarse la vida; cómo establecer un hogar y una familia, y cómo gozar la vida. La vida de los pueblos primitivos gravita alrededor de estos cuatro principios cardinales, pero la civilización, aun en sus grados más complicados, también gira alrededor de estos principales factores” (p.7). Jones, como se sabe, fue el introductor del psicoanálisis en los países anglosajones, y un hombre interesado en diversas áreas del conocimiento, como los estudios del folclore —mito y simbolismo—, la sociología cultural, etcétera.

tamente a las nuevas circunstancias, ofreciendo al flamante funcionario del nuevo régimen la probada y aprobada recepción del antiguo: "Nuestro corazón de campesinos vibra de alegría al abrir nuestros brazos para estrecharos en un efusivo abrazo de *reconocimiento y gratitud*".¹⁴ En este tipo de representación no hay espacio para la noción de derechos o de conquistas alcanzadas por los campesinos durante la revolución, sino que estamos frente al agradecimiento pasivo (y probablemente irónico) de quien recibía una gracia inmerecida que lo comprometía con el donador. En este terreno, atributos como la "humildad" jugaban un papel importante pues, identificados como parte central de la naturaleza de los campesinos, cumplían paradójicamente una función de fuerza al colocar de manera automática al Estado por encima de ellos y, por lo tanto, paternalmente obligado para con los débiles y sencillos habitantes del campo, los "buenos y humildes vecinos que existen en la comunidad", "*vuestros humildes campesinos*".¹⁵

En ese mismo sentido se decía que la escuela rural, por estar dedicada a la educación de los campesinos, representaba el más claro triunfo de la revolución, como si ésta, confrontada con el abismo de problemas que sus intelectuales e ideólogos descubrían en las sociedades campesinas, se convirtiera por eso, y no por sus orígenes, en una revolución más que campesina, "campesinista". Por su naturaleza y práctica, la escuela rural se tornaba en el "paso más gigantesco hacia el progreso, hasta hoy alcanzado dentro de los cánones de la REVOLUCIÓN SOCIAL", "la única finalidad práctica que, dentro de 22 años de revolución, ha venido a traer el saludable bálsamo de eficaz ayuda y de íntima comprensión, hasta la choza del humilde CAMPESINO".¹⁶ La humildad tenía como consecuencia la "incultura" de los campesinos y la escuela debía ser un proyector de rayos luminosos que deshicieran las tinieblas de la ignorancia. Para esto debía contar con el "cristal" de la conciencia del maestro que distribuyera entre las comunidades incultas las bendiciones de la ciencia.¹⁷ La noción de la "humildad" alcanzó alturas verdaderamente apoteóticas en algunas de las versificaciones realizadas por maestros rurales, como Velmonte, quien, frente, a

¹⁴ Bonifacio Velasco, "Bienvenida", p. 15, *MR* *Cursivas mías*.

¹⁵ Almaza, "Dos informes", p. 9, *MR* *Cursivas mías*.

¹⁶ Novelo, "La escuela rural", p. 13, *MR* *Mayúsculas en el original*.

¹⁷ Hernández, "La Escuela Rural como foco", p. 10, *MR*.

la heroicidad del maestro, construía una representación del campesino, literalmente, de dar lástima:

¿Qué pretenden? ¿Por qué anhelan? ¿Con qué fines / abandonan las ciudades y atraviesan los senderos? // ¡Van en busca del proscrito! ¡Van en busca de los parias! / ¡Van en busca de los hombres que no tienen alfabeto! / De los hombres que en la vida / no conocen más que cuna y cementerio... // Van en busca de las gentes / que se ocultan en los pueblos / más remotos, y más pobres, / y más tristes, y más muertos / [...] ¡Pobrecillos! ¡Pobrecillos! / ¡Con qué esfuerzos / deletrean o van contando / con los dedos!¹⁸

Así, en la operación circular de autodefinición de las dos representaciones (maestro rural y campesino), el maestro, como figura central de la ilustración, aparece como un héroe que manipulaba un saber destinado a un fin “épico-político”, en este caso no sólo la “paz universal”, pero también y sobre todo la justicia social, el combate a la miseria y a la “ignorancia”. En esa forma, el saber que el maestro transmitía se legitimaba por su inscripción en un metarrelato que constituía una visión determinada del proceso histórico, un metarrelato inscrito en la retórica de la emancipación.¹⁹

Las funciones de intermediación de los maestros campesinos (que a veces adquirían las características clásicas de la latinización) estaban generalmente dominadas por esa visión del “campesino agradecido”, que, en la medida de sus parcas posibilidades se lanzaba con todo entusiasmo a la realización de los proyectos propuestos por el Estado Educador, a veces en el marco de una fraseología que era la prueba misma de esa función intermediadora, como se puede apreciar en palabras del maestro Cipriano Almanza, que así comenzaba su informe ante las autoridades federales presentes:

Honrada y sintéticamente me permito informar ante ustedes, respetuosamente, de todos y cada uno de los proyectos felizmente coronados dentro de la armonía ideal simpatizadora de parte de los buenos y progresistas habitantes de la comunidad, y buenos amigos, porque sintieron la necesidad urgente de cooperar unánime y desinteresadamente, en pro de lo realizado hasta la presente.²⁰

¹⁸ Velmonte, “Los Apóstoles”, pp. 23-24, *MR*.

¹⁹ Cf. Lyotard, *La condición*, pp. 9-10.

²⁰ Almanza, “Dos informes”, p. 9, *MR*.

Al mismo tiempo, la introducción de elementos de la cultura urbana, sobre todo de la llamada "erudita", en las comunidades campesinas (que así dejaban de lado, por lo menos en parte, su propia cultura), reforzaba la representación de la inferioridad del grupo agrario, de su limitada capacidad para manejar los ingredientes de ese nuevo conjunto de gustos, normas y prácticas que significaban el progreso y la modernidad, ante los cuales eran necesariamente infantiles y torpes practicantes. La construcción de teatros al aire libre para representaciones formales y la constitución de bandas "filarmónicas" (que tan maravillosos efectos producen todavía en el público urbano que las escucha, no como filarmónicas, sino como ingenuas bandas campesinas involuntariamente deliciosas) como signos civilizadores que la revolución imprimía en las comunidades rurales, adquirieron a veces tintes grotescos, donde la subordinación cultural era la otra cara del control social y político que la educación rural y sus estructuras funcionales posibilitaban. Así, en plena depresión agraria, 113 ejidatarios de Congregación Galeana, Morelos, cooperaron para comprar los instrumentos musicales de la banda, "y estos mismos ejidatarios han estado pagando el sueldo del respetable Filemón Cerezo, maestro que dirige la banda, la cantidad de 1.00 peso diario hasta el mes de septiembre del presente año, en el concepto de que darán cuatro arrobas de arroz cada uno de los 113 ejidatarios, al referido maestro".²¹ Evidentemente, esto no era una ex-

²¹ El texto del maestro Cipriano Almaza es absolutamente irresistible como ejemplo del tipo de puente que algunos de los maestros-campesinos, más maestros ya que campesinos, se esforzaban por establecer; por eso, y me disculpo, lo reproduzco por la extensión: "Honrada y sintéticamente me permito informar ante ustedes, respetuosamente, de todos y cada uno de los proyectos felizmente coronados, dentro de la armonía ideal simpatizadora de parte de los buenos y progresistas habitantes de la comunidad, y buenos amigos, porque sintieron la necesidad urgente de cooperar unánime y desinteresadamente, en pro de lo realizado hasta la presente. [...] [construcción del Teatro al Aire Libre] por lo cual los vecinos y el que habla se encuentran altamente satisfechos y honrados, por haberse hecho extensivo el esfuerzo ideal progresista que se demostró. Lo expuesto tuvo por objeto levantar el ánimo de colaboración progresista, con hechos, de mis respetables y distinguidos compañeros que luchan por el mismo ideal [...] Se formó una banda filarmónica con los muchachos de las clases nocturnas; los integrantes son jóvenes de un fervido entusiasmo optimista [...] Los buenos y humildes vecinos que existen en la comunidad, han estado cooperando para la realización perseguida del anhelado proyecto. Los instrumentos costaron 1 127.50 pesos, cantidad que dieron los 113 ejidatarios y estos mismos ejidatarios han estado pagando el sueldo del respetable Filemón Cerezo, maestro que dirige la banda, la cantidad de 1 peso diario hasta el

cepción: de casos como ese están llenos los archivos y los boletines de la Secretaría de Educación Pública.²²

En algunos textos, las visitas de las Misiones Culturales se reafirmaban por medio del repaso público de sus enseñanzas, a veces llegando a extremos didácticos que aproximaban tales escritos a verdaderas prescripciones médicas. El “abandono” y la “incapacidad” de los campesinos reflejados en y por este tipo de escritos llegaban al punto de considerar necesario enseñarles a cocinar, pues la culinaria rural, al igual que el resto de la cultura que servía de argamasa a la vida cotidiana del campo, debía ser igualmente proscrita. Así, en una escena que representaba a una familia de campesinos “remediados” sentada a la mesa, la dueña de la casa le preguntaba a la sirvienta, como si estuviera haciendo un comercial de televisión actual, de esos contra el cólera, personificados por falsos personajes de una reciente y taquillera película mexicana: “¿Preparaste las zanahorias en caldillo de jitomate e hiciste la sopa de col, como nos enseñaron en la Misión Cultural y que tienen tan buen gusto?”²³

Otro elemento importante en la construcción de la representación del campesino es, desde luego, la insistente enumeración de sus infames condiciones de sobrevivencia, destinada a mostrar la urgente necesidad de que el régimen posrevolucionario las incorporase como uno de los problemas más serios que se debían re-

mes de septiembre del presente año, en el concepto de que darán cuatro arrobas de arroz cada uno de los 113 ejidatarios, al referido maestro [...] Los realizados proyectos expuestos, al principio tropezaron con algunas dificultades que nos sirvieron para tomar la modelación respectiva, de lo cual surgió el norte ideal adecuado hasta no llegar al éxito, que son los que forman los cimientos de toda una dedicación simpatizadora, esforzada, que existió y que seguirá existiendo, porque el deber así nos lo impone y porque tenemos amor y sentimos benevolencia hacia todo lo que ennoblece la vida de estas humildes pero simpáticas poblaciones rurales [...] sinceramente os manifestamos que nos sentimos altamente honrados en estos momentos, por encontrarnos en estos lugares y en compañía de vuestros humildes campesinos, para que así estéis con ellos y sintáis sus más apremiantes necesidades del urgido y noble pan espiritual, que se necesita impartir cariñosamente dentro de las adaptaciones correspondientes, que marquen los ambientes distintos del pueblo mexicano”. Almaza, “Dos informes”, pp. 9-10, *MR*.

²² Véase, por ejemplo, Medina, “¿Cuál debe ser el programa?”, p. 9, *MR*, donde las “orquestas vecinales” aparecían destacadas dentro del proyecto cultural de la escuela rural. Véase también Knight, “Popular Culture”; Guy P. C. Thomson, “Bulkwards of Patriotic Liberalism” y “The Ceremonial and Political Roles of Village Bands, 1846-1974”.

²³ Isauro Mejía, “Bosquejo agrícola”, p. 29, *MR*.

solver. Esto ciertamente confería a los campesinos no sólo una noción de sus dificultades, para lo cual difícilmente necesitaban de explicaciones externas, sino que construía en ellos el sentido del deber del Estado con sus comunidades, aunque no de un Estado cualquiera, y sí de aquel que resultaba del movimiento revolucionario. En ese proceso el campesino se transformaba en el pueblo, una categoría delimitada que, si bien incluía a los trabajadores de las fábricas citadinas, por otra parte dejaba fuera a las otras clases, sobre todo a las urbanas:

El pueblo es el campesino olvidado, el indio que labra los campos y trabaja en las minas, el indio que a pesar de los desprecios y de las injusticias, es el que en los momentos de prueba toma el rifle, mientras los "cultos de la ciudad" nos escondemos prudentemente en nuestras casas.²⁴

Por otro lado, la representación del campesino que los maestros rurales construyeron estaba fuertemente impregnada por elementos de la narrativa histórica convencional vigente en esos momentos. Esto producía la imagen de un individuo —y de su comunidad, pues, como ya advertí, las referencias son indiferenciadoras, homogeneizantes— que además de atrasado, improductivo, ignorante, desconfiado, marginal, viciado, etc., cargaba también con huellas psicológicas que le habían sido impresas a lo largo del proceso histórico; fundamentalmente la "melancolía" y la "tristeza".²⁵ Algunos textos llevaban la negatividad de la representación campesina al extremo de negar a sus sujetos cualquier experiencia de vida, y mandaban que los maestros rurales, con su "ciencia", procedieran a "enseñar a nuestra gente campesina, a vivir, con su ejemplo y con sus incansables pláticas instructivas, pues en nuestras comunidades rurales la gente apenas vive reunida, pero sin tener concepto de su propio vivir."²⁶

²⁴ Martino, "La escuela y el ejido", p. 11, *MR*. Otra definición, al mismo tiempo más cargada y tradicional, decía: "Empleamos la palabra 'pueblo' para referirnos a la clase proletaria, a la clase humilde, a aquella que aún se debate en la ignorancia y que lleva aparejada malas costumbres, vicios irrefrenables, y que carecen de voluntad y de carácter". Adolfo Velasco, "La acción socializante del maestro", p. 26. *MR*.

²⁵ Este tema está tratado en extenso en el capítulo 4.

²⁶ Hernández, "La Escuela Rural como foco", p. 10, *MR*. Dando la línea, Sáenz, todavía partidario de la incorporación, no de la integración, había escrito unos años antes refiriéndose a los campesinos: "Sobre todo, la escuela tiene que en-

BUCOLISMO Y “TEATRO CAMPESINO”: EL CAMPESINO ERA UN BUEN SALVAJE

Hay una retórica romántica, moralista y culposa, dedicada a enaltecer la vida rural como fuente de todas las virtudes que la vida urbana moderna ha liquidado. A veces vinculada de manera textual al indígena, pero más frecuentemente fundamentada en la vida campesina, esta retórica fue un instrumento importante del que se sirvieron los intelectuales pedagogos de la SEP para tratar de aprehender la vida rural y formar una representación positiva del campesino en las mentalidades de los maestros rurales. De ese esfuerzo formaban parte panegíricos sobre la vida campesina que valoraban la simplicidad del campo y atribuían a sus habitantes virtudes inexistentes en la ciudad —tales como la sencillez, la honestidad, la austeridad, etc.; textos publicados con formato de piezas de teatro o de fábulas ejemplares, y otros. Algunas veces no eran sólo las virtudes “morales” de los campesinos las que se colocaban como patrones de conducta, también se destacaba la “sabiduría” del pueblo, entendida como el conocimiento, producto de un contacto estrecho con la naturaleza que prescindía de los conocimientos “librescos”.

Pero esa imagen favorable que los textos de *El Maestro Rural* presentaban de la vida y de los valores campesinos, no se dirigía apenas a reforzar el entusiasmo y la admiración de los profesores rurales por sus alumnos, sino que, en la medida en que la revista circulaba entre los campesinos, significaba también la opción crucial de construir en la propia mentalidad de éstos una representación “adquirida” de sí mismos. En esta tarea son centrales las piezas de teatro popular publicadas en *El Maestro Rural*, pues en todas ellas los protagonistas eran campesinos y campesinas que “hablaban” con un lenguaje y con una estructura conceptual supuestamente propios, pero que en realidad consistía en una adaptación “editorial” de términos y actitudes superficiales convertidos en pautas esenciales de conducta, reelaborados por el autor o autora de los textos y redistribuidos a los campesinos como la fiel representación de ellos mismos. Era como decía el maestro Anastasio L. Ramírez, profesor de la escuela rural de Barrio de la Soledad,

señar a estas criaturas a vivir”. Cf. Moisés Sáenz, *La educación rural en México*, Publicaciones de la SEP 19, 20, 1928, p. 24, cit. en Vaughan, *Estado, clases sociales y educación*, v. II, p. 328.

Zaachila, Oax., "obritas que se adaptan al medio no se encuentran en las librerías".²⁷

Frecuentemente, los campesinos se veían retratados en los textos para representación teatral como seres dotados de las virtudes ya mencionadas, que al Estado le interesaba reforzar, y colocados en aprietos por los Enemigos de la Revolución —los curas, los latifundistas, los alcohólicos sin remedio— que, por lo general, se aprovechaban de esas mismas virtudes para manipularlos y engañarlos. La solución propuesta por los textos era con frecuencia la alianza entre los campesinos y los representantes de la revolución; esto es, la combinación de las virtudes morales de los primeros con la rectitud revolucionaria de los maestros rurales. Bastaba decirle al campesino la verdad (revolucionaria, agrarista, anticlerical), para que él la entendiera con su aparato receptor natural y destruyera la verdad anterior, convertida en mentira por la revolución.²⁸

En las piezas destinadas a la representación teatral y en algunas de las representaciones gráficas que ilustraban la revista, se jugaba tanto con el cambio abrupto, ejemplificado en la actitud de los jóvenes que dejaban de seguir las orientaciones de los curas y se volvían hacia los maestros rurales o hacia los agraristas, como con la transición gradual, que incluía la "conversión" al credo revolucionario de hombres y mujeres de todas las edades. La portada del número 2 de *El Maestro Rural*, por ejemplo, era un dibujo de un grupo de campesinos, todos de pie, rodeando a un maestro que tenía en las manos un libro abierto. El diseño contenía en sí mismo la idea de la transición de la vieja a la nueva sociedad. De los seis campesinos presentes, cuatro estaban con la cabeza descubierta, uno en el momento de realizar el movimiento de descubrirse, y el último, que representaba a un viejo, mantenía el sombrero tercamente puesto. El maestro vestía a la moda urbana —saco, corbata, cinturón, cabello bien cortado— y poseía una quijada cuadrada que quería indicar una determinación férrea. Los campesinos vestían a su modo: ropa de manta, pantalones amarrados con un lienzo, calzaban huaraches, rostros redondos, cráneos ligeramente puntiagudos y adornados con cortes de cabello caseros. La actitud del maestro era heroica, parecía mirar hacia el futuro, mientras los campesinos mostraban atención y respeto. En 1934

²⁷ "Algunos juicios", p. 17, *MR*.

²⁸ Véase, por ejemplo, "Gejo y Yo", *MR*, un cuento "moral" perfecto.

esa división generacional, que diferenciaba las atenciones que el nuevo régimen debía dar a cada edad en recompensa por su fidelidad potencial hacia la revolución, fue definida así:

En las Escuelas Normales Rurales se educa a individuos que más tarde tendrán que vivir en el seno de tres generaciones distintas: 1ª, la próxima a morir, que tiene arraigado el espíritu de su tiempo; 2ª, la joven, que se siente atraída por la fuerza de las cosas viejas y la sugestibilidad de las nuevas, a las que gustosa se inclina y, por último, la 3ª, que comienza a vivir y que se encargará de corregir los defectos de las que le anteceden.²⁹

Al mismo tiempo, ese “teatro campesino”, o más bien, ese teatro para los campesinos, se encargaba de estigmatizar los ingredientes negativos tanto de la tradición como del comportamiento que se quería tradicional de los habitantes del campo. Desde esta perspectiva se construyeron personajes que representaban a campesinos que se negaban a colaborar con los programas educativos del Estado posrevolucionario y que eran invariablemente tachados de ignorantes, “burros”, conformistas, e, implícitamente, de contrarrevolucionarios, además de estar marcados con nombres acordes con sus posturas, contrarias al progreso representado por la escuela rural. Es el caso del personaje ejemplar, *El Doloroso*, que de campesino rebelde y refractario a la escuela, se convertía en el mejor alumno de la clase, tan entusiasta que cerraba la pieza con el siguiente exhorto dirigido a un público que se presumía campesino: “A la escuela venid presurosos, compañeros venid a estudiar; y reunidos cantemos gozosos: ¡Honra y gloria a la escuela rural!”³⁰ Como era de esperarse, esta estructura de representación obedecía a la consigna de dramatizar los problemas que, desde el punto de vista modernizante, enfrentaban las comunidades rurales. Aquí se atribuía al teatro y al arte de la representación las funciones clásicas de iluminar las tramas ocultas de la vida cotidiana en su relación con el poder. La representación de los problemas campesinos lograría “que las gentes los observen mejor y les lleguen más al sentimiento”.³¹ Pero en 1934, cuando la construcción ideológica de

²⁹ Arias Navarro, “El arte musical”, p. 30, *MR*.

³⁰ Nieves, “El Doloroso”, pp. 25-28, *MR*.

³¹ Terán Tovar, “Los festivales”, p. 20, *MR*. Sobre la teatralización, cf. Balandier, *El poder en escenas*, pp. 19-24.

apoyo al nuevo régimen estaba en pleno desarrollo, la elaboración de escenas, personajes y piezas de teatro para ser representadas ante auditorios campesinos se volvió cautelosa y a los aspirantes a autores se les aconsejó consultar antes con sus superiores.³²

La institucionalización del Teatro Campesino, con mayúsculas, como instrumento de educación ideológica con un sentido explícitamente utilitario y nacionalista, quedó consagrada en un texto/conferencia que Salvador Novo, director de *El Maestro Rural*, leyó para una audiencia de maestros rurales a principio de 1933. En esa ocasión, Novo apeló a la inspiración de las tradiciones clásicas y renacentistas, griega y española, para la constitución del "Teatro Campesino que México necesita como una parte de la educación que las manos de ustedes construyen [...] sin olvidar, sino precisamente insistiendo en ello, el vínculo de difusión ideológica que fue para los españoles el teatro en su programa de conquista de las Indias."³³ El Teatro Campesino, propuesto como una rama autóctona del teatro clásico, debía asumir la misma estructura simbólica que los griegos habían dado a sus obras, forjando personajes-símbolos, construyendo sentidos simbólicos que se incorporaran a los personajes, de manera que se pudieran representar problemas que tocaran el acontecer cotidiano de las audiencias (campesinas) imaginadas. La construcción de esos espacios simbólicos debía reflejar un consenso comunitario que permitiera que el teatro campesino cumpliera con los mismos fines que el teatro clásico había cumplido con las masas atenienses; esto es, proporcionar un centro de comunión y de solidaridad "espiritual" en torno a la representación reiterada de las hazañas perpetradas por héroes y dioses comunes.³⁴ Al sentido trágico y simbólico de la tradición griega, el teatro campesino mexicano agregaría la ampliación de las tramas que el teatro español del Siglo de Oro había hecho en dirección de las clases populares, incorporando vocabularios y terminologías de teatro revolucionario, "en que la masa oprimida se subleva, como *Fuente Ovejuna* y *El Alcalde de Zalamea*".³⁵ La representación, elaborada según esas directrices simbólico-populares, debía adecuarse al espíritu "inmaculado" del campesina-

³² Terán Tovar, *loc. cit.*

³³ Novo, "El teatro campesino", p. 3, *MR*.

³⁴ *Idem.*, pp. 3-4.

³⁵ *Idem.*, p. 5.

do mexicano que, como todos los pueblos, tendría la habilidad innata, por su inocencia y por su razón natural, de captar directamente el mensaje transmitido.³⁶

Asimismo, conforme avanzaba el periodo en análisis, la presencia de elementos simbólicos e ideológicos originados en la experiencia revolucionaria rusa o directamente en lecturas de la teoría marxista, se hacía más frecuente. De este conjunto de nuevas codificaciones, que venía acompañado por un léxico característico que se estructuraba sobre las categorías centrales del materialismo histórico —proletariado, lucha de clases, emancipación, capital—, emergían nuevas representaciones del campesino, tanto gráficas como textuales, que lo mostraban investido de las particularidades, el vocabulario, el perfil psicológico y la determinación que la simbología soviética estalinista —igual que la fascista— convertía por esa época en la imagen acabada del trabajador urbano y rural: decidido, desafiante, intrépido, incorruptible, un atleta de fuertes rasgos angulares, manos empuñadas y miradas invariablemente dirigidas a un lejano horizonte, donde se encontraba el porvenir, el paraíso socialista administrado por la dictadura del proletariado o el nacionalsocialista, con sus especímenes humanos igualmente atléticos y carentes del menor sentido del humor, siempre vistos en perspectiva, de manera que impresionaran por su altura y por el movimiento progresista que la proyección les imprimía. En 1934, decía el editorialista de *El Maestro Rural*, una exposición de carteles promovida por la SEP dejó a los visitantes “deslumbrados por el genio que despliegan los cartelistas dedicados a la propaganda revolucionaria rusa; cegados por la potencia de esas obras en que los trabajos de los obreros, los esfuerzos de los trabajadores dedicados al cumplimiento del Plan Quinquenal, truenan como silbato y llamean como hornillas”.³⁷

³⁶ El texto de Novo critica tanto la insistencia shakespeariana de atribuir el centro del mundo a la “clase dominante” como el hecho de que los cómicos de la legua, esos remanentes de los juglares medievales, hubieran “abandonado” los temas populares y se hubieran especializado en la difusión oral de obras como “Don Juan Tenorio”, haciendo que “muchachitos que jamás lo han probado, ni les hace falta, a menos que se quieran purgar [sic], hablan del té o del ‘Chateau Margaux’ en sainetes de la peor decadencia española que alguna maestra les ha hecho ensayar”. *Idem.*, p. 6.

³⁷ “La exposición de carteles”, p. 28, *MR*. La difusión del marxismo en el periodo ha sido tratada recientemente por Loyo en artículo intitulado, precisamente, “La difusión del marxismo y la educación socialista”; evidentemente, la penetra-

Frecuentemente, en los textos teatrales (como en los modelos originales de esa simbología proletaria forjada en los laboratorios del totalitarismo), hombres y mujeres campesinos combinaban sentimientos amorosos con la pasión por la patria o, más bien, encontraban compatibilidades “espirituales” en el descubrimiento del mismo “ideal” y marchaban entusiasmados a consolidar la revolución y a procrear nuevos partidarios, pues la patria, el amor colectivo, uniforme, estaba siempre antes que el sentimiento particular. En la lucha que se desarrollaba en *El Maestro Rural* por la definición del campesino, en la disputa por sus corazones y mentes, esta forma peculiar —y extraña— de representarlos, de transmitirles a ellos mismos un modelo completo, gestual inclusive, encontraba un vehículo perfecto en los precarios ensayos dramáticos producidos por los maestros campesinos o por intelectuales acogidos por la revista. Marcos y Nicha, por ejemplo, dos personajes de una pieza llamada *Tierra y Libertad*, encontraban el amor en el descubrimiento de una fe agrarista compartida, en una convención pública que autorizaba y legitimaba la comunión privada. Ante la declaración de fe revolucionaria de Marcos, Nicha, sin poder contenerse, exclamaba: “Me encanta el portento de tu alma viril, / pues soy mexicana, de idéntico ideal”. Una vez certificada la iden-

ción del léxico marxista data de inicios de los años veinte, particularmente 1922, año de la fundación del Partido Comunista Mexicano, cuando una serie notable de obras de autores marxistas, sobre todo soviéticos y alemanes, o interesados en el fenómeno comunista, traducidas al español, fueron incorporadas a las bibliotecas ambulantes mantenidas por la SEP. Una rápida ojeada a la “Biblioteca de Ciencias Sociales” de la Secretaría en ese año permite descubrir las siguientes joyas: Kautsky, *Terrorismo y comunismo*; Lenin, N. [sic] *La Tercera Internacional*; Tassin, N. *La dictadura del proletariado*; Eisner, Kurt, *La revolución alemana*; Revesz, Andrés, *Bela Kun y el comunismo*; Marx, Karl, *El capital*; Janet, Paul, *Les origines du socialisme contemporain*; Hindus, Maurice, *The russian peasant and the revolution*; Bujarin, M., *El progreso de los bolcheviques*; Radek y otros, *El bolchevismo y la dictadura del proletariado*; Lenin, N. [sic] *Democracia burguesa y democracia proletaria*; Tassin [sic] N. *La revolución rusa*; Gorky, M. *La revolución y la cultura*; Lenin, N. [sic] *La victoria proletaria y el renegado Kautsky y El Estado y la revolución proletaria*; Zagorsky, *La República Sovietista*; Rusia, Gobierno de los Soviets, *Legislación Bolchevista*; Trotzky [sic], León, *El triunfo del Bolchevismo*; Sokolof, Boris, *Los bolcheviques juzgados por ellos mismos*; Vishniak, Marc, *El Régimen Sovietista*; Volsky, Stanislav, *En el reino de los rojos*; Casanova, Sofía, *La Revolución Bolchevista*; Pareto, W., *Karl Marx. Le Capital*, etcétera, pero también Kerensky, *El bolchevismo y su obra*; Korolonko, W., *El imperio de la muerte. El terror en Rusia y Pax*, Paulette, *Diario de una comedianta francesa bajo el terror bolchevista*. Cf., “Obras de Ciencias Sociales”, pp. 172-173 y pp. 204-205, MR.

tividad cívica, ambos concluían en un paroxismo de entusiasmo: “¡Felices seremos, la Patria también!”. Después de otros parlamentos por el estilo, el autor optaba por intercalar en el formato de la representación un discurso directo dirigido (de manera indirecta) a una audiencia presumiblemente campesina casi en su totalidad, y hacía que sus personajes “campesinos” dijeran:

NICHA. —El ideal es algo tan humano que no se puede prescindir de él. En nuestro caso particular, los dos amamos a la Patria, los dos deseamos engrandecerla, y como ambos somos agraristas, formamos en el número de los elementos, que son su esperanza para que ocupe su lugar en el gran concierto de las naciones cultas.

MARCOS. —¡Maravilloso! Tus palabras son la revelación de una alma grande, alma de mujer redimida, como la de todo el proletariado mexicano, que, agradecida a los beneficios de la Revolución, cifra todo su amor en la Patria [...]

NICHA. —Si nuestros ideales son los propios, ya hay un sentimiento que nos es común, poniéndonos en el plano de la amistad, que me autoriza a preguntarte: ¿cuál es tu nombre?

El camino de los sentimientos de la nueva representación del campesino adquiriría así nuevas direcciones, y los mecanismos de la vida privada como los que regulaban las relaciones amorosas, se modificaban para integrar, en un lugar preponderante, una nueva instancia de fidelidad y de encuentro —la patria, la nación—, condición previa a cualquier posibilidad de intercambio privado. Solamente después de constatada la opción ideológica del otro, podría entonces iniciarse con él la intimidad e identificarlo por un nombre.³⁸

La representación bucólica o naturalista del campesinado sirvió también en esos primeros años de la década de los treinta (cuando los efectos de la crisis de 1929 y los problemas sociales que se acumulaban desde la segunda mitad del siglo XIX en las economías avanzadas colocaban en duda el paradigma de crecimiento económico basado en la expansión industrial) para volver los ojos a las conveniencias de las economías agrarias y, de paso, de las sociedades campesinas, restituyendo la verdad de las teorías fisiocráticas sobre la tierra como “fuente de toda riqueza”. Una riqueza que se agigantaba cuando era encontrada en países que, como

³⁸ Rodríguez, *Tierra y libertad*, p. 25, MR. *El camino de los sentimientos* es el título de un libro de Héctor Manjarrez (Era, 1990).

México, no disponían de condiciones de competitividad manufacturera ni en términos de tecnología ni de recursos humanos capacitados para desarrollarla. Por otro lado, la industrialización, en el momento de su aparente fracaso, comenzaba a mostrar su verdadera cara pues

[...] en vez de reconocerse como manantial de prosperidades y virtudes, ha llegado a ser cáncer indomable cuyos morbosos aspectos se llaman proletarización, miseria, desocupación, competencia hasta la guerra, sobreproducción hasta la bancarrota, y malestar nunca sospechado ni experimentado en los grandes países.³⁹

De acuerdo con ese conocido discurso, frecuentemente reaccionario, del cual se pueden encontrar ejemplos en todos los países azotados por la crisis y que fuera uno de los baluartes del fascismo agrario, había que volver atrás el reloj de la historia y recuperar el hilo que se había perdido en los albores de la sociedad moderna, rechazando la industrialización y los modernos sistemas financieros y recuperando la simplicidad y la seguridad de la vida agrícola.

[...] Hoy, como en los idilios bíblicos —decía, no un colaborador, sino un editorial de *El Maestro Rural*—, como en la Roma virgiliana, como en las crónicas medioevales, la predilección de la humanidad se vuelve hacia los sembrados de mieses y de frutos; todos proclaman bienaventurados a los pueblos que tienen mesopotamias y graneros.⁴⁰

³⁹ "La misión del maestro rural", p. 3, *MR*.

⁴⁰ *Loc. cit.* Aquí hay evidentemente ecos de la difusión popular de pensadores neocomunitarios y no industrializantes como Tönnies. Sobre eso cf. Hawthorn, *Enlightenment and Despair*, p. 123; no hay que olvidar, sin embargo, la extensa tradición crítica de la izquierda no-comunista, europea y norteamericana, sobre las perversidades del desarrollo industrial. Pero tampoco hay que olvidar que esa tradición nunca encontró en la "vuelta" al campo una solución "progresista". Las visiones liberales no diferían mucho: el propio Dewey, en el testimonio sobre su visita a México, publicado en 1926, se refiere a las bondades de las manifestaciones artísticas de las comunidades campesinas de raíz indígena por contraste con las deficiencias encontradas en las escuelas urbanas, "where department store art has made a lamentable invasion". Cf. Dewey, *Impressions*, p. 162.

EL CAMPESINO PRERREVOLUCIONARIO ERA UN SER INCOMPLETO
(O IMPERFECTO)

Como es de suponerse, ésta es una visión que proviene principalmente de los exponentes de la escuela productivista o incorporacionista, de la que se habló en páginas anteriores. De acuerdo con ese marco conceptual, la representación del campesino en diversos textos de los maestros rurales equivalía a la de un ser absolutamente imperfecto e incompleto —no muy diferente de la representación agustiniana de la mujer— y la labor del maestro era mejorar y terminar la obra. El campesino era incapaz incluso de conocer sus problemas y necesidades, por lo que tenían que ser estudiados y resueltos por agentes externos. Había que convertirlo, por principio de cuentas, en un ser más eficiente, más productivo y más rentable. Había que liquidar los largos periodos de inactividad determinados por un calendario agrícola “precapitalista” y hacerlo que trabajara todo el año, y de manera correcta, porque el campesino no sabía cultivar la tierra y había que enseñarle. Colaboraban a que el campesino fuera un ser incompleto sus nociones estrechas sobre las fronteras de los grupos sociales a los que pertenecía. Reiteradamente se criticaba la “falta de horizontes” del campesino, se asumía implícita o explícitamente que sus lealtades no rebasaban las fronteras del grupo familiar, y que cuando mucho llegaban a los extremos del pueblo, pero ignoraba los vínculos que lo relacionaban con entidades mayores, como “la patria”.⁴¹

La noción del campesino como un ser incompleto, inacabado, imperfecto, se reproduce y se relaciona con varias de las temáticas identificadas en el presente trabajo. Es evidente que la representación del campesino y de su cultura como sólo parcialmente aprovechables para la construcción de una cultura nacional, llevaba implícita la idea de que los dos, campesino y cultura campesina, eran en la misma medida, deficientes como estructuras integrales. De semejante manera es posible encontrar un parentesco con el conjunto de proposiciones que aparecen relacionadas con la cons-

⁴¹ Nieves, “El Doloroso”, pp. 25-26, *MR*. Esa percepción no es tan anticuada (en el tiempo) como parece; es común en la representación marxista-leninista del campesinado. El mismísimo Eric Hobsbawm la reproduce y la hace suya en sus trabajos sobre los campesinos peruanos de La Convención, a quienes les niega cualquier potencial revolucionario precisamente por una alegada falta de “visión nacional” e “internacional”.

trucción de un “nuevo” campesino, que denotan igualmente la existencia de un ser imperfecto sobre el cual hay que trabajar para transformarlo en la maquina productiva eficiente (e ideológicamente confiable, en otras visiones) que el desarrollo posrevolucionario necesita. Ese trabajo de “mejoramiento” se realizaría con base en la acción cultural de los maestros y con ayuda de la “conciencia” que los campesinos ya habían “adquirido” de que sólo mediante esa acción podrían perfeccionarse y salir “de la obscuridad en que fueron sumidos por regímenes pasados que explotaron la ignorancia como medio de opresión”; este era el vínculo más fuerte, creaba “la hermandad” que existía entre maestros y campesinos.⁴² La tarea de “mejorar” a los campesinos significaba, en el fondo, prepararlos “para vivir una nueva vida, que se encuentra en planos muy distintos de la vida de antaño”, y que estaría definida básicamente porque en ella se convertirían al fin en ciudadanos propietarios, ya fuera ejidales o parcelarios. Las ambivalencias del discurso pedagógico se manifestaban de manera clara en ese tipo de proposiciones: mientras algunas fracciones del discurso comenzaban a construir la figura del proletario como el elemento social básico de la conceptualización de la sociedad posrevolucionaria, otras promovían la desaparición de esa clase social, en su versión rural, como resultado de la revolución⁴³ y unas terceras la mantenían vigente, pero con una carga fundamentalmente negativa en su representación, como el “paria del campo”, esto es, el peón.⁴⁴

De igual forma, mientras unos elogiaban la “conciencia adquirida” de la fraternidad entre campesinos y maestros rurales, otros veían en la carencia de una conciencia de clase entre los primeros, un problema central de la cuestión agraria a inicios de la década de los treinta. Aunque hablar de los campesinos como una “clase” no era una práctica muy frecuente en el periodo inmediatamente anterior a Cárdenas, algunos textos destacaban esa perspectiva, al hacer del campesinado una fracción del proletariado, ya que per-

⁴² Bassols, citado en Manríquez, “El ejido y el maestro rural”, p. 33, *MR*.

⁴³ Por ejemplo: “antes de la revolución los campesinos se encontraban en la situación típica del proletariado, es decir, de un estado de no propiedad [...] La reforma agraria tiende a hacer de los peones acasillados, pequeños propietarios, seres capaces de aspirar al bienestar humano, a la autonomía espiritual, a la libertad de elegir, al placer de vivir y trabajar”. Manríquez, “El ejido y el maestro rural”, p. 33, *MR*.

⁴⁴ Silva Herzog, “La base económica de la escuela”, p. 6. *MR*.

tenecían a la clase “de los que nada tienen”. Era la falta de conciencia, decían los intelectuales, la que explicaba que los campesinos, siendo millones, fueran tan débiles. Como si el exceso de conciencia hiciera que los intelectuales, a pesar de ser unos cuantos, fueran tan poderosos. En este sentido, la escuela rural debía proporcionar a los hombres y mujeres del campo la “conciencia de su propia clase”, pero no como una tarea suplementaria, sino como el objetivo final de la educación: “todo lo que la Escuela haga, debe tender irremediamente a forjar ese espíritu de clase”.⁴⁵ Algunas veces “conciencia” parecía traducirse no en la visión clásica del papel de la clase en el proceso histórico, sino en mostrar al campesino que no tenía nada y que debía, entonces, “arrancar la tierra de manos de sus amos, y, además, la maquinaria agrícola y los útiles de trabajo.” Esto había que lograrlo despertándole “aspiraciones” y “anhelos”, que fácilmente podían confundirse con la “ambición” que en otras vertientes del discurso pedagógico aparecía también como una carencia clave que explicaba la vieja *campesinidad* y como un elemento crucial que impedía la modernización.⁴⁶

Otras aportaciones de significados análogos a las anteriores también elaboraban la representación del campesinado como un “buen salvaje”, pleno de bondades y virtudes, y rodeado de belleza y placidez, pero subrayando la ausencia de la “razón” y de la “ciencia”, instrumentos de perfeccionamiento que reposaban en las manos del maestro rural. Aquí una vez más se hace indistinguible la elaboración de la representación del campesino por parte de los maestros y la autorrepresentación que los maestros construyen de sí mismos, estudiándose y dibujándose a partir de la imagen reflejada en el espejo que los campesinos les ofrecen. “¿Qué es la vida rural?”, se preguntaba retóricamente el profesor Luis M. González, para responder en seguida:

Es el medio adornado por la estética natural. Es el ambiente en que pululan seres de corazón noble y alma enferma; de sentimientos en embrión; de cerebro que encierra pensamientos e ideales inocentes, jóvenes. Es un haz de millares de células cuyo vigor no se ha desarrollado. Es la masa rústica que espera el cincel que le haga sentir, que le haga brillar, que pula sus virtudes. Es el brillante de fases opacadas. ¿Y cuál es el cincel que po-

⁴⁵ Santos Valdés, “Orientación social”, p. 11, *MR*.

⁴⁶ *Ibid.*

drá pulirla? Sin duda el de la razón y de la ciencia, el del amor y la conciencia, representado por un hombre que se llame Maestro, que se llame apóstol [...] con la razón podrá contrarrestar la fuerza bruta y conocer las condiciones del campesino; con la ciencia hará brillar las luces opacadas que encierra en su cerebro entumecido y débil; con el amor aliviará sus enfermedades morales [...] y con la conciencia contrarrestará la injusticia, le defenderá de ella.⁴⁷

Sin embargo, las reflexiones en torno de la naturaleza imperfecta o incompleta del campesino (o del indígena) no siempre desembocaban en propuestas para acabar integralmente con esa situación. En efecto, la visión eminentemente paternalista que estructuraba el discurso posrevolucionario referido al campesino mantenía de alguna manera ese ser incompleto al insistir en los filtros que la educación debía adoptar para implantar en las comunidades indocampesinas solamente aquellos ingredientes de la cultura moderna que se consideraran adecuados al nuevo paradigma de campesino que se quería construir. Ese nuevo campesino, hecho en el laboratorio de la reflexión moral de los intelectuales posrevolucionarios —pues, como vimos y veremos más adelante, el aspecto moral era central en sus preocupaciones—, no podía ser, por definición, un sujeto integral. Por eso había que resolver inicialmente el problema de su “humanización”, y dotarlo de condiciones de trabajo que le permitieran satisfacer mejor sus necesidades materiales; “después, que vaya adquiriendo el disfrute de las ventajas de nuestra *civilización*, de nuestra *cultura*, seleccionadas si es posible, para no darle confundidos los vicios de la misma”.⁴⁸

Ciertamente, sobre la base de esta proposición (que el campesino necesitaba ser “mejorado”) comenzó a concretarse institucionalmente un creciente aparato destinado a conformar, delimitar y orientar la campesinidad que el Estado posrevolucionario, según los intelectuales pedagogos rurales, necesitaba.⁴⁹ Así, en 1933, un

⁴⁷ Luis González, “El maestro”, p. 11, *MR*.

⁴⁸ “La misión del maestro rural”, p. 4, *MR*. Cursivas mías. Esa *parcialidad* del “nuevo campesino” también puede ser apreciada en las advertencias que se hacen sobre los límites de la agitación revolucionaria en el campo: los campesinos deben ser “inquietados” apenas parcialmente, para mantener siempre el control del proceso revolucionario en manos de los ideólogos y los otros dirigentes. Esa temática se discute con mayor detalle más adelante.

⁴⁹ A pesar del flagrante contraste epistemológico entre ambos términos, en el presente trabajo la nación de *campesinidad* experimenta acompañar, aunque sea de

extenso y ambicioso proyecto de reorganización de las viejas Misiones Culturales, coordinado por Mesa Andraca, intentó reglamentar sus funciones, estructura operacional, estrategias de acción y todos los otros aspectos vitales de su actuación. En ese texto aparecía por primera vez en un documento oficial o semioficial dado a conocer por *El Maestro Rural* el concepto de “agitación” en su sentido político. Es más, aparecía en la misma frase con sus dos sentidos corrientes, el de agitar “la conciencia colectiva para buscar los medios que han de lograr el progreso del país”, y el de que “toda labor de agitación debe tener como complemento la realización de una obra concreta que resuelva una situación.”⁵⁰ El crecimiento del aparato de construcción y vigilancia de la campesinidad pos-revolucionaria se manifestaba claramente en la expansión de los equipos de especialistas que integraban las Misiones Culturales. A los especialistas en pedagogía, higiene, pequeñas industrias y deporte (cuya formación ocurrió a mediados de los años veinte) y a los enfermeros, profesores de música, canto y de artes plásticas de las misiones que encontrara Bassols al asumir la Secretaría,⁵¹ se juntaba ahora, para cada una, la designación de dos Agentes de Organización Social, un hombre y una mujer, encargados respectivamente de atender las necesidades de su género en las comunidades. Estos agentes, especie de comisarios político-culturales, estarían encargados de investigar la adecuación de las escuelas a las necesidades socio-económicas de las comunidades sede, articular

lejos, los patrones metodológicos empleados por Foucault para definir la sexualidad como un *dispositivo* entendido así: “un conjunto decididamente heterogéneo que engloba discursos, instituciones, organizaciones arquitectónicas, decisiones gubernamentales, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. [...] El dispositivo es la red que se puede establecer entre estos elementos”. Cf. Foucault, “Sobre a história da sexualidade”, p. 244. Otros modos de uso del término campesinidad pueden ser consultados en Kipnis, “Within and Against Peasantness”; cf. también el concepto de campesinidad como criterio de medida del contenido “campesino” de una sociedad, en Landsberger, *Peasant Unrest: Themes and Variations*, citado en Knight, “Los intelectuales en la revolución”, p. 27.

⁵⁰ Mesa, “Organización y funcionamiento”, p. 17, *MR*.

⁵¹ Véase SEP, *Las misiones Culturales en 1927, y Las Misiones Culturales, 1932-1933*. Cf. también Álvaro Obregón. *Informe*. “El 1 de septiembre de 1924, al abrir el 31º Congreso el primer año de sesiones”, en SEP, *Educación Pública*, p.165; Plutarco Elías Calles, “El 1 de septiembre de 1927, al abrir el Congreso las sesiones ordinarias”, en *idem.*, p. 179; Vaughan, *Estado, clases sociales y educación*, v. II, pp. 325-326.

esa relación y planear acciones destinadas a mejorarla. En ese sentido, "organización social", en el campo, se definía de manera general como "todo lo que sirva al mejor funcionamiento y progreso de la vida de una población campesina, comprendidas las actividades económicas y las relacionadas con las instituciones sociales". Incluso los agentes recibían atribuciones de procuradores de justicia agraria, pues debían promover la demanda de tierras ejidales para aquellas comunidades que tuvieran ese derecho, y de asesores oficiales de la administración de ejidos ya constituidos.⁵² La articulación de lo propiamente pedagógico a lo agrario, apuntalaba la legitimidad del proyecto cultural. Otra innovación, que se vinculaba directamente con el capítulo de agitación y propaganda y en la cual se depositaron grandes expectativas, era la exhibición frecuente de material cinematográfico, a cargo de un nuevo Oficial Cuarto Operador, que serviría idealmente para cimentar con imágenes la labor de las Misiones en la mentalidad campesina.⁵³ La renovada insistencia en la creación de clubes, comités, asociaciones y sociedades puede ser vista también como la elaboración de instrumentos de ordenamiento y vigilancia de la vida campesina, tales como la creación de conductos de comportamiento que debían constituir y delimitar la *campesinidad* posrevolucionaria.⁵⁴

EL CAMPESINO NO DEBÍA DEJAR DE SERLO

Uno de los grandes debates presentes en los primeros años de la década de los treinta en la fuente analizada se refiere a lo que, a falta de mejor definición, podríamos llamar de naturaleza general

⁵² Los Agentes de Organización Rural no tenían profesión específica, por la multitud de campos que debían abarcar. Se trataba más bien de "especialistas" en artes y oficios: *i.e.*, alfareros, tejedores, talabarteros, carpinteros, etc., "especialistas, en fin, que con conocimientos prácticos bastantes, puedan en cada caso dejar huella en una comunidad rural, enseñando algo nuevo o perfeccionando lo existente." Mesa, "Organización y funcionamiento", p. 18, *MR*.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ Sobre el origen estadounidense de la proliferación de esos núcleos de aparente participación ciudadana dentro del marco de la "pedagogía de la acción" (y que en México podrían haber sido un embrión de organización de la sociedad civil que después sería aplastado por el peso de las instancias corporativas engendradas por el partido), *cf.* Vaughan, *Estado, clases sociales y educación*, v. II, pp. 297-298; para su variedad, Knight, "Popular Culture", *passim*.

del campesinado. Es decir, mientras se discutía en líneas paralelas si el campesino podía cambiar lo que era para erigirse en un nuevo segmento social o si, por el contrario, había necesidad de “deconstruir” esa entidad marcada por las deformaciones que le impusieron los regímenes prerrevolucionarios para crear una nueva categoría económica, social y cultural, una argumentación de mayor trascendencia apareció frecuentemente en las páginas de la revista. Se trata del enfrentamiento entre corrientes que se preocupaban principalmente de los cambios *internos* de la representación del campesino, es decir, que buscaban alterar elementos constitutivos sin remitirse a las consecuencias generales de esos cambios en el segmento social como un todo, especialmente en términos de diferenciación social y corrientes que reafirmaban, como para rebatir argumentos (que de hecho nunca eran formalmente formulados), la necesidad de que se asegurara que el campesino, independientemente de cualquier cambio, continuaría siendo ante todo un campesino. Como el resto de las líneas temáticas analizadas en este trabajo, ésta fue tocada (o por lo menos rozada) por todo tipo de textos en *El Maestro Rural*, desde comentarios espontáneos de profesores, hasta piezas de teatro, editoriales, artículos, reseñas de libros, etcétera.

El foco del debate era, en la superficie, el contenido específico de la educación que se debía impartir al campesino, y sus términos probablemente habían nacido como una reacción a las corrientes vasconcelistas de humanismo delirante que, durante los años veinte, enviaron a las más perdidas regiones del interior del país millares de ejemplares de *La Iliada*, la *Divina Comedia* y otros monumentos literarios por el estilo, aunque después evolucionaron para distinguir corrientes de conceptualización del campesino que ahondaban los términos de la disputa.⁵⁵ En el contexto del debate, la evidente inadecuación de la literatura clásica para formar la base de la alfabetización campesina servía como entrada a una argumentación sobre el tipo de escuela, contenido de programas y perfil de profesor que debían ser dirigidos al campo: “Tienes ra-

⁵⁵ Sobre Vasconcelos y sus proyectos educacionales, cf. Raby, *Educación y revolución social*, pp. 13-14; Britton, *Educación y Radicalismo*, pp. 17-18. Knight, “Revolutionary Project”, p. 253; Loyo, “Lectura para el pueblo”, pp. 300-305; Raby, “Ideología y formación del Estado”, p. 309; Schmidt, “Los intelectuales de la Revolución”, pp. 74-75; Vaughan, *Estado, clases sociales y educación*, v. II, p. 319; Díaz Arciniega, *Querrela*; Fell, *José Vasconcelos*.

zón, Gejo —decía el personaje Yo de uno de esos divertimientos teatrales—; los maestros rurales deben saber de campo, y en la Escuela deben enseñar aquello que ha de servir a quienes viven de la tierra. A los muchachos deben educarlos para buenos campesinos y a las muchachas para mujeres de campesino”.⁵⁶ Para mayor efectividad, el cuento estaba acompañado de un dibujo donde un otro tipo de maestro, viejo, a la antigüita, miope, encorvado, torpemente lleno de libros y papeles que se le salían de los bolsillos del saco, leía algo a un campesino ya estereotipado, viril, erguido, impaciente, con la mano derecha sosteniendo un sombrero y la izquierda empuñada contra la cintura, con la consabida actitud entre desafiante e irritada, y con rostro de pocos amigos. Como es evidente, los rasgos emblemáticos del maestro-héroe de otras representaciones se pasaban esta vez al campesino, y la antigua inadecuación de éste depreciaba ahora la figura del profesor.

Al campesino, entonces, había que mejorarlo, modernizarlo, educarlo pero nunca al punto de provocar movimientos de cambio profesional ni mucho menos de desatar un proceso de diferenciación social incontrolado. La educación que se le diera debía estar centrada en los preceptos de la llamada escuela vitalista:

la escuela debe proporcionar al campesino las técnicas y conocimiento que el campesino necesita para su trabajo, Y NO OTRA COSA [...]. El niño campesino debe educarse en su ambiente y adquirir o descubrir conocimientos que le sirvan para su vida de campesino.

Con esa orientación precisa, la escuela, entonces, se convertía en un reflejo de la propia diversidad de su objetivo, cuyas características especiales debían determinar, en cada caso, la elaboración de programas y estrategias particulares.⁵⁷ Esa noción de la especificidad de los problemas campesinos y de su papel fundamental en la elaboración de los programas pedagógicos (“La escuela rural debe formar su programa con los problemas y necesidades de los campesinos. ¿Cuáles son esos problemas y cuáles son esas necesidades? El estudio de cada comunidad rural lo revelará”)⁵⁸ se transformaría posteriormente en una de las ideas más poderosas e inte-

⁵⁶ “Gejo y Yo”, p. 9, *MR*.

⁵⁷ Esquivel, “Las escuelas rurales juzgadas”, p. 3, *MR*.

⁵⁸ *Idem.*, p. 4.

resantes que jamás salieron del experimento de la educación rural: los institutos de investigación sobre la vida y la cultura campesinas, a los que me referiré en el siguiente capítulo.

La corriente que propugnaba con énfasis la conservación del campesino como tal, apenas “actualizado” y “potencializado”, era naturalmente una encarnación de la vertiente productivista que concebía al campesino, en lo esencial, como una unidad de producción económica. La preponderancia de ese papel en los proyectos de desarrollo de la economía mexicana posrevolucionaria —apenas esbozados en estos años— ciertamente explica el énfasis en el refuerzo sobre la *campesinidad* de los hombres y mujeres del campo. En el segundo semestre de 1932, cuando las Escuelas Agrícolas Centrales (EAC) pasaron de la jurisdicción de la Secretaría de Agricultura a la de Educación, esa tendencia se reforzó paradójicamente, pues en lugar de que la transferencia significara el predominio de lo pedagógico en las escuelas agronómicas, la mudanza se consumó al contrario, en un fuerte impulso a lo agronómico de todos los otros centros pedagógicos rurales. La presencia de las EAC en la jurisdicción de la SEP dio mayor densidad a la exigencia de que “las escuelas agrícolas, en efecto, estén pobladas por agricultores futuros, esto es, que sus alumnos sean verdaderamente campesinos”, y de que sus programas educativos fueran tales que mantuvieran a esos “agricultores futuros”, por construir, firmemente arraigados al campo, evitando, entre otras cosas, la desertión hacia la ciudad.⁵⁹ Para 1934, la multiplicación de instituciones educativas dirigidas al campo —Escuelas Rurales, Normales Rurales, Centrales Agrícolas y Regionales Campesinas— parecía consolidar esa vertiente que radicalizaba el debate con la demanda de que la política agraria, específicamente la distribución gratuita de tierras, se orientara de manera exclusiva hacia aquellos que “estén debidamente preparados para ser agricultores independientes”.⁶⁰ Al mismo tiempo, se reforzaban las exigencias propias

⁵⁹ La única ocasión en que lo contrario es sugerido y estimulado, esto es, en que la ciudad aparece explícitamente como una promesa para los campesinos que acepten los programas educativos propuestos por la SEP es en “El Doloroso”, donde el personaje central, después de su mutación de rebelde en el mejor alumno de la escuela, obtiene la promesa de ser enviado a la ciudad para seguir una carrera profesional. Fuera de este caso la receta indicaba siempre rigurosamente lo contrario: impedir de cualquier forma que la escuela tuviera efectos “descampesinizadores” sobre sus alumnos. Cf. Nieves, “El Doloroso”, pp. 25-28, *MR*.

⁶⁰ Enriquez, “Problemas”, p. 17, *MR*.

de los productivistas, en el sentido de que el maestro rural dejara de ser apenas un especialista en educación básica, principalmente alfabetizador, y se transformara en —o fuera substituido por— un agrónomo. Esa alteración en el perfil del maestro, que a partir de ese momento "sólo podrá ser verdaderamente educador y guía de las comunidades campesinas, si posee conocimientos de carácter agrícola que le permitan influir en la transformación de las condiciones de vida y de trabajo de ellas", equivalía a la garantía de que finalmente "se unifica y vigoriza el plan general de educación de las masas rurales".⁶¹

En algunos de los textos de estos años, sobre todo en aquellos que acompañaban esta tendencia, salta a la vista la voluntad definitiva de los intelectuales de intervenir drásticamente en la organización de la vida campesina y de constituir una instancia —seguramente en el nivel del Estado— que les dijera qué, cómo y cuándo hacer. Como decía el profesor Marcelino Reyes (evidentemente, en otro sentido), a los campesinos y a sus hijos había que enseñarles "lo que *verdaderamente les interesa saber*, para que dejen de sumarse a la masa que *ciegamente obedece* sin saber a dónde va".⁶² La modernidad incluía cuestiones como la elaboración de un calendario agrícola que "indicará al campesino lo que debe hacer en cada época del año", técnicas dirigidas a lograr la optimización de los trabajos agropecuarios, métodos para enseñarle a acumular (el "hábito del ahorro") y ejercicios que lo capacitaran para ser solidario y sano a través de cooperativas y comités de salud pública.⁶³ La polémica tocaba los extremos de las diferencias entre vitalismo y escolaridad, contraponiendo trabajos prácticos ("vitales") a lo que era despectivamente calificado como puramente escolar. Al campesino había que enseñarle solamente aquello que era necesario para mejorar su *campesinidad*, previamente definida como un espacio dominado por una función productiva mercantil específica: "en lugar de ir a las comunidades rurales, preferentemente, a en-

⁶¹ Mesa, "Las escuelas centrales", pp. 3-4, *MR*.

⁶² Reyes, "¿Hacia dónde vamos?", p. 7, *MR*. *Cursivas mías*. La alternativa, presumiblemente, era una masa que "iluminadamente" y "sabiendo a dónde iba", *también obedeciera*.

⁶³ Esquivel, "Las escuelas rurales juzgadas", p. 4, *MR*. Este es probablemente el primer texto publicado en la revista que insiste en la necesidad de estudiar con profundidad la vida campesina para poder diseñar programas adecuados a un medio totalmente extraño al que la pedagogía de la época tenía como objeto.

señar a leer, escribir y contar, vayamos a enseñar cómo se cultiva la tierra, cómo se crían los animales domésticos y cómo se transforman, por medio de la industria, los productos de la tierra y de los animales”.⁶⁴ Aquí aparecía claramente el campesino como el *otro*, al que había que distinguir, del que había que aprender sus diferencias y reforzarlas, pero incrementándolas de manera que servirían mejor a los intereses del *nosotros*. La escuela rural, tal como existía a principios de los años treinta, no era una escuela para campesinos, ni tendría ninguna utilidad enseñarles a leer, escribir y contar, pues su capacidad productiva, que era en última instancia lo que los definía y marcaba, no dependían de eso:

la escuela rural debe dejar para siempre su papel de escuela de pseudo cultura general y resolverse a ser: una escuela técnica especial, orientada primordialmente a resolver los problemas de la producción rural, con los consiguientes problemas de orden social que le son conexos.⁶⁵

⁶⁴ *Ibid.* El triunfo de esta tendencia está claramente reflejado en la confirmación, en 1932, del Reglamento de las Escuelas Centrales Agrícolas de 1926, cuyo art. 2º decía: “En ellas se impartirá a los hijos de los ejidatarios y de los agricultores en pequeño, una enseñanza esencialmente práctica en los ramos de Agricultura, Ganadería y en las Industrias Rurales, propias de cada región, a fin de capacitarlos convenientemente para trabajar y administrar bien una parcela o una pequeña heredad rústica explotándola racionalmente y buscando los mejores mercados para los productos. [...] Los sistemas de educación e instrucción adoptados en cada escuela, tienen en cuenta las condiciones sociales, económicas y agrícolas de la zona de ubicación, *de tal manera que los educandos reciben solamente aquellas enseñanzas útiles para su vida práctica de agricultores y apropiadas al medio en que vayan a vivir*”. Cf. Mesa, “Escuelas centrales”, p. 9, *MR*, cursivas mías.

⁶⁵ Esquivel, “Las escuelas rurales juzgadas”, p. 6, *MR*. El 6 de abril de 1932, Bassols respondió extensamente a Esquivel, autorizándolo, en una carta no exenta de finas ironías, “para que, en un número restringido de escuelas de los diversos Estados de su zona, ponga en práctica las orientaciones y tendencias que sugiere como indispensables para obtener que la escuela rural no fracase”. Al mismo tiempo, ponderaba la imposibilidad de hacer el cambio: “es fácil percibir hasta qué punto sería peligroso que la Secretaría de Educación, de un golpe, mediante un acuerdo dictado desde mi escritorio, mandara cambiar todas las orientaciones actuales de la escuela rural convirtiéndola exclusivamente en el agente de mejoramiento económico a que usted se refiere”. Si ya eran notables las deficiencias del sistema educativo rural, decía Bassols, “mayor sería la deficiencia con las orientaciones que usted ofrece y que son radicalmente diferentes de las que la preparación de los maestros les permite seguir. De una escuela imperfecta, desorientada quizás, se pasaría a una situación caótica [...]” Bassols “Respuesta del Secretario”, p. 6, *MR*.

Análogamente, las condiciones de estudio y trabajo en los establecimientos educativos rurales debían adaptarse a premisas semejantes, sobre todo en aquellos que acogieran campesinos por periodos integrales, como las Escuelas Centrales Agrícolas. Había que evitar, por ejemplo, la construcción de edificios que contrastaran demasiado con la modestia de las viviendas campesinas, de manera que los alumnos, hijos de ejidatarios y de pequeños agricultores, no encontraran motivos de frustración en esos modelos inalcanzables. Aquí la modernidad y la modernización debían ser cuidadosamente controladas para no provocar excesos anticampesinos desestabilizadores. En lugar de imitar las construcciones modernas de países adelantados, decía uno de los principales arquitectos del programa educativo precardenista, había que observar las moradas de los campesinos en cada una de las regiones donde las escuelas centrales se establecieran y, con base en ellas, levantar el edificio de la escuela evitando al máximo el choque cultural.⁶⁶

Poco después, esta opción de organización espacial de la escuela, como modelo y reflejo al mismo tiempo del hábitat campesino, se integró a un plan mayor anunciado junto con la fundación de las Escuelas Regionales: "crear una civilización rural mexicana y de ninguna manera imitar el género de vida y costumbres de los medios urbanos más inmediatos"⁶⁷. Aquí, como en otros lugares, saltan a la vista algunas de las contradicciones que abrigaba el discurso pedagógico. Cada paso que los directores de la revolución pedagógico-cultural daban en dirección a la mayor concreción en sus programas

⁶⁶ Mesa, "Escuelas centrales", p. 8, *MR*.

⁶⁷ Dirección, "Proyecto de Escuela Regional", p. 10, *MR*. Algunos autores parecen pasar por alto, o por lo menos no llevar en consideración, la dicotomía impuesta por diversos intelectuales posrevolucionarios entre ciudad y campo, la insistencia tanto en evidenciar abismos insalvables como en mantener la separación entre ambos. Knight, por ejemplo, habla de lo que él considera el "derrumbe" de las fronteras entre lo urbano y lo rural basándose en la influencia de intelectuales urbanos en los movimientos campesinos. Parece una visión reduccionista de la problemática campo-ciudad, pero permite levantar un problema: la insistencia de los intelectuales pedagógicos y de los maestros rurales en proteger la "fortaleza campesina" en los años treinta ¿era una estrategia para evitar la penetración de agitadores urbanos, la politización de los campesinos y su "contaminación" con ideas radicales? Cf. Knight, "Revolutionary Project", p. 234. Esa visión del "derrumbe" de las fronteras rural-urbano contrasta fuertemente con propuestas anteriores del mismo autor sobre las dificultades de penetración de intelectuales de origen urbano en las comunidades campesinas dotadas de "intelectuales orgánicos". Véase Knight, "Los intelectuales en la revolución", p. 45.

y estrategias de acción, reafirmaba, paradójicamente, la necesidad de mantener al campesino separado del resto de la sociedad, siempre con el argumento infalible de que las diferencias existentes entre la vida rural y la vida urbana eran de tal monta que el aislamiento era imprescindible para permitir que ambas continuaran existiendo; es decir, el aislamiento, que por una parte se veía como la fuente de todos los males agrarios, pues explicaba el atraso del campo, era al mismo tiempo una condición *sine qua non* de la existencia del campesino. En el otro extremo, llegó a preconizarse no sólo el mantenimiento de la base campesina en el campo sino, incluso (cuarenta años antes de que el Khmer Rouge intentara convertirla en una política efectiva), la depuración de los excedentes “parasitarios” de la población urbana para convertirlos en productores rurales.⁶⁸

Curiosamente, la introducción de la radio como instrumento de educación rural obligó a matizar relativamente esa dualidad campo-ciudad que los defensores de la fortaleza campesina habían convertido en consigna dominante e indiscutible. En medio de tantas advertencias sobre los males urbanos, la radio, que obviamente mandaba sus señales desde la ciudad, tenía que encontrar un nicho de excepción que la diferenciara de los mecanismos productores de influencias negativas. En las alas hertzianas la imaginación campesina debía estar abierta a “estas sugerencias de la ciudad, ante estos planes de trabajo que nos llegan hechos de México” pero manteniendo una personalidad propia. Al campesino se le convertía en el niño —consciente— que escuchaba las informaciones que el adulto —la ciudad— le transmitía.⁶⁹ También en otras cuestiones la ciudad podía aparecer como un elemento positivo en relación con las áreas campesinas, aunque siempre con un perfil irreparable de superioridad. Así, en 1933, centenas de millares de libros ornamentados por niños y adultos de escuelas de la capital sirvieron, según sus promotores, “para alumbrar un poco las tinieblas en que han vivido sus hermanos del campo”.⁷⁰

⁶⁸ Así, por ejemplo, decía el profesor Enríquez: “Cuando las ciudades se vacíen del crecido número de parásitos sociales, de politicastros y de vividores que en ellas forman plétora, y éstos vayan a poblar y a cultivar los campos, pronto veremos un ambiente de bienestar y progreso real, no falso, como en la actualidad se experimenta, por efecto de la miseria moral y material que invade a los pueblos”. Enríquez, “Problemas”, p. 17, *MR*.

⁶⁹ Maillefert, “Antena campesina”, p. 23, *MR*.

⁷⁰ Monterde, “Libros para los campesinos”, pp. 3-4, *MR*.

No se olvidó tampoco el papel y la influencia de la mujer en la familia campesina, por más que en otros contextos la minimizaran casi hasta hacerla desaparecer. En efecto, aunque apenas de manera eventual, la mujer campesina apareció igualmente como objeto del discurso estamental y se le estimuló, en tanto que un elemento más de la estrategia campesinista posrevolucionaria, a mantener sus formas tradicionales de comportamiento —como la manera de vestir y de arreglarse,—, aunque evidentemente “mejoradas” con las innovaciones (limitadas) que la revolución introducía, también, en la estética femenina.⁷¹ Producción y reproducción: las apariencias tradicionales no estaban necesariamente comprometidas con contenidos de la misma especie. Era imprescindible reforzar la *campesinidad* de la mujer rural, evitar que urbanizara sus gustos; pero también era necesario convertirla en un ingrediente complementario de la modernización productiva de la unidad familiar. El debate sobre las características y funciones de la mujer campesina, en el cual evidentemente ella no compareció, culminaba con las mismas proposiciones de una modernización limitada que garantizara mayor eficiencia en las labores que tradicionalmente le fueron asignadas; por ejemplo, introducir molinos de nixtamal y máquinas de coser, ingenios ahorradores de tiempo de trabajo que permitirían dedicar el tiempo excedente a otros trabajos productivos: “Que la mujer y los hijos se conviertan, de elementos puramente consumidores, en factores productivos, que sin duda contribuirán al mejoramiento de la vida campesina”.⁷²

Así, la determinación del “medio” se convertía en el eje de las políticas culturales posrevolucionarias: revolucionar y modernizar dentro de los límites que la *campesinidad* centrada en un ambiguo ambiente rural, imponía. Las mejoras que la revolución suponía para los habitantes del campo estaban limitadas a que no modificaran ni amenazaran los pilares estructurales de la sociedad campesina. Como le advertía Pancho al joven Ventura, que se prepara-

⁷¹ “Mujer campesina, tú eres una mujer humilde, pero no eres una mujer vulgar; por tanto, tienes que atender con todo esmero a tu aseo personal. / No te ocurra tampoco dejarte llevar por los ejemplos de las mujeres de la ciudad que luego te visitan y que usan pintarse la cara; esas son extravagancias y engaño a sí mismas, no hay mejor color que el que da la salud y no hay cosa que dé un aspecto superior al que da la limpieza. Por tanto, tú preséntate limpia de la ropa, peinada, y báñate con frecuencia”. Elena Torres, “Aseo personal”, p. 35, *MR*.

⁷² “La ayuda de la mujer”, pp. 5-6, *MR*.

ba para incorporarse a una de las Escuelas Centrales Agrícolas: "Pero te ruego que no te vuelvas catrín; porque si no, te fusilamos por traidor a tus hermanos".⁷³

LA MENTALIDAD CAMPESINA: CONOCER Y CONSOLIDAR LA REPRESENTACIÓN

Es hasta cierto punto sorprendente constatar las pocas referencias explícitas a la "mentalidad campesina" en sus varias acepciones que aparecen en los textos publicados en *El Maestro Rural*. Esto sin hablar, desde luego, de los diversos lugares comunes repetidos hasta el infinito, como los temas de la irracionalidad y del atavismo campesinos, o del control que estructuras míticas y cuerpos de supersticiones ejercen sobre sus mentes, etcétera. Esa dificultad para referirse a la "mentalidad" es, obviamente, una cuestión de cronología lexical, pues estaba todavía muy lejana la época en que ese término se convertiría en moneda corriente del vocabulario académico, tanto mexicano como de otras latitudes.⁷⁴ No obstante, el análisis de las condiciones indocampesinas que enfrentaban los maestros rurales y los dirigentes del proyecto cultural posrevolucionario produjo algunas reflexiones sobre el asunto que, por raras, debemos estimar todavía más. Hay una idea central a las nociones elaboradas por los intelectuales pedagógicos sobre la "mentalidad campesina" que la ubican, aquí sí en perfecta concordancia con sistemas conceptuales de la época, como resultado de determinantes económicas. Así, mientras las precarísimas condiciones de vida imperantes en las comunidades campesinas eran vistas como consecuencia de sus limitados recursos de sobrevivencia, especialmente de la falta de tierra o de su aridez, ellas a su vez eran responsabilizadas de la formación de una menta-

⁷³ Otro gallo nos cantara, p. 38, MR.

⁷⁴ La obra pionera que prácticamente desata la "historia de las mentalidades" y la popularidad culta del término es, como se sabe, el magnífico estudio de Lucien Febvre, *Le problème de l'incroyance au XVII^e siècle: la religion de Rabelais*, publicado casi una década después, en 1942. Sobre los orígenes de esta vertiente de la historiografía de los *Annales*, que se nutre de los avances realizados por la psicología y la etnología en las primeras décadas del siglo, cf. Dosse, *A história em migalhas*, pp. 84 y ss.; Burke, *A escola dos Annais*, pp. 39-42. Es difícil reconstituir los caminos de entrada del término en los debates mexicanos de los años 20/30, aunque una buena pista puede ser uno de los mentores de Dewey, William James, y las traducciones de sus *Principles of Psychology*, ya encontrables al inicio de los años veinte en las bibliotecas ambulantes de la SEP.

lidad peculiar que se caracterizaba, decían algunos, por "los prejuicios oscuros que dominan las conciencias". La solución de los problemas de producción cambiaría automáticamente este diagnóstico: "todos ustedes habrán apreciado —afirmaba Bassols— cómo las comunidades campesinas que han recibido con la tierra un sustento económico que les permite desenvolverse, van enriqueciéndose en todos sentidos, y lo mismo cambian sus prejuicios que mejoran sus alimentos y elevan sus costumbres".⁷⁵ Pero esas mismas condiciones que determinaban una mentalidad específica, vista como un obstáculo a la modernidad y al progreso, aparecían también, a veces en un mismo fragmento del discurso, como determinadas por ella, en una relación circular. Así, podía decirse que las condiciones de atraso secular registrado en la vida de las comunidades campesinas "se apoyan en prejuicios y costumbres seculares también".⁷⁶

La representación que los intelectuales y maestros rurales elaboraron de la mentalidad campesina se apoyó también, frecuentemente, en las nociones raciales tan en boga por esos años. Es el caso de la discusión sobre las características que supuestamente constituían la "mentalidad del mestizo" que, siendo herencias históricas, obligaban a una definición de las mentalidades originarias, la indígena y la española, "ambas tan poco concretas".⁷⁷ Debemos entender que ese "mestizo" se refería predominantemente a las poblaciones campesinas del país, y que era de él, sobre todo, de quien se estaba hablando. En ese campesino mestizo convergían dos influencias fatales para la cultura moderna: el misticismo indígena y la religiosidad española, con el agravante de que por algún fenómeno de transmutación deficiente no explicado, solamente se le habían transferido atributos menores al mestizo, y no los elementos sustanciales de esas tradiciones. Así, el doble misticismo de los orígenes se transformaba en el mestizo, en un cauce de retórica barroca, "en mera forma de ser, en modo de pensar y de vivir, pero no constituido en sustancia de su existencia",⁷⁸ aunque lo que constituía esa "sustancia de la existencia", que no era ni "pensar" ni "vivir", el autor no explicaba ni trataba de deslindarlo de ingredientes que remitían al pensamiento marxista y que convivían

⁷⁵ Bassols, "Plática del Secretario a los miembros", p. 4, *MR*.

⁷⁶ *Idem.*, p. 5.

⁷⁷ "El mestizo", p. 28, *MR*; para una discusión más detallada sobre los atributos de la "mentalidad indígena" véase el capítulo 4.

⁷⁸ "El mestizo", p. 28, *MR*.

alegremente en el texto con estas manifestaciones metafísicas. Pero, despojado de esa “sustancia existencial”, el campesino mestizado se reducía a un ser sin destino ni finalidad, sin razón de ser, pues se le habían transferido los instrumentos de una tarea, pero no la tarea misma. Al final, una “mentalidad” que había heredado conjuntos de representaciones simbólicas de gran riqueza se transformaba en un cuerpo sin vida, en una forma sin contenido, una mente instintiva:

El español y el indio se sabían portadores de supremas finalidades, sin las cuales se hubieran sentido sin razón de ser y de vivir. El mestizo ha conservado esta creencia mística, sabe que él no tiene otra significación que la de un puro símbolo; siente, como sus ancestros, que es solamente un medio, un instrumento, y en esto es idéntico al español y al indio. Pero, al contrario de ellos, el mestizo no sabe lo que él simboliza, lo que su vida expresa. Ajeno, por consiguiente, a todo lo que signifique acción, porque todo acto tiene un móvil y el mestizo ha perdido la noción de su personalidad, su existencia se mueve en la altura del instinto.⁷⁹

En 1933 los intelectuales encargados de orientar la educación rural comenzaron a preocuparse públicamente, esto es, a través de *El Maestro Rural*, por las funciones, características y alcances de lo que ellos llamaron “la agitación revolucionaria”. Era un problema íntimamente ligado a la noción de “conciencia” (aunque los términos no se relacionaban explícitamente) y a la percepción que tenían de la mentalidad campesina, cuyo diseño marcaba serios límites a esa tarea. Se trataba de encontrar medios que hicieran que “el campesino se solidarice con las vibraciones y esperanzas del alma nacional”. Pero tenían que ser instrumentos perfectamente adecuados, que permitieran combinar el objetivo político de la agitación con la mentalidad “prepolítica” de los campesinos, a manera de evitar que el resultado escapara del control de los agitadores. Crudamente, había que evitar “cometer el vicio de sustituir la pereza y somnolencia del bruto, por la divagación del alienado, por la hueca palabrería del inconsciente o del engañador [...] Meditación y responsabilidad sería lo que habría que pedir a los agitadores de la conciencia campesina”.⁸⁰ Dentro de esos límites se podían emprender diversas acciones y los maestros podían reunir a

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ “La agitación de la conciencia revolucionaria”, p. 4, *MR*.

los campesinos en grupos, convencerlos de que debían empeñarse en mejorar sus condiciones económicas y “agremiarse para el mejor éxito de sus luchas societarias”. En fin, “sacudir el estado mental de estas capas sociales a fin de que despierten de su marasmo y puedan incorporarse a la civilización”.⁸¹

Pero la confrontación entre formas diversas de pensar y lógicas de comportamiento diferentes no provocó sólo juicios apresurados y superficiales sobre la mentalidad indígena o campesina sino que, si se observa el conjunto de las reflexiones sobre esta cuestión, podrá percibirse que esa tentativa de deslinde conceptual generó en el fondo un esfuerzo por definir una problemática sociocultural hasta entonces desconocida. De la misma manera que acontecía con la autorrepresentación del maestro rural y con la elaboración de la narrativa histórica (como se verá en el capítulo 3), aquí también la emergencia del campesino y la importancia de su mentalidad como un *problema* obligó a desdoblarse categorías, conceptos, esquemas analíticos, cuadros comparativos, conjuntos de hipótesis y gruesos cuerpos interpretativos que fueron fundamentales, entre otras cosas, para conformar el perfil de las nascentes ciencias sociales en México. En ese proceso —que muchas veces desembocó, para desgracia de las “ciencias”, en la formulación de los mismos juicios y categorías racistas y despreciativos que las reflexiones no académicas producían— fueron experimentadas algunas definiciones conceptuales para construir instrumentos analíticos que permitieran trabajar esa mentalidad tan ajena, sobre todo en el campo conjunto de la ciencia social y de la joven psicología. Se propuso, así, descubrir la “mente social” de las comunidades campesinas, entendida como “la suma de aquellas ideas que son comunes a un grupo cualquiera y de las cuales son conscientes los componentes del mismo grupo.”⁸² Esto, se afirmaba, era central en el proceso educativo pues las actitudes mentales determinaban la aptitud para el progreso de cada uno de los grupos investigados. Formas casi empíricas de conceptos de imaginario social y de la importancia de su conocimiento y manipulación fueron igualmente expuestas: el maestro rural tenía la obligación de conocer a

⁸¹ Adolfo Velasco, “La acción socializante del maestro”, p. 26, *MR*. La “agitación” también tuvo limitaciones de origen “externo”. Como se sabe, conforme se aproximaba la elección presidencial de 1934, la SEP ordenó a los maestros federales que se mantuvieran al margen de la política, incluso en términos de simple propaganda electoral. Cf. “Circular sobre la no intervención”, p. 30, *MR*.

⁸² Durand, “Diferencias entre las mentes”, p. 7, *MR*.

fondo el conjunto de las “ideas colectivas ya cristalizadas en la conciencia de los habitantes de la comunidad”, estudiar y descubrir el proceso de gestación de ese imaginario y, como corolario de su investigación, desmontar el imaginario original y construir uno nuevo que estuviera de acuerdo con los cánones del proyecto cultural pos-revolucionario. A él le tocaba descubrir “el modo de eliminar conceptos erróneos sin lastimar susceptibilidades, sustituyéndolos por ideas más en armonía con principios científicos de progreso y de organización social”.⁸³ Los obstáculos y fracasos que el programa educativo enfrentaba en las áreas rurales, así como los “muy serios errores [que] se están cometiendo diariamente en el campo de la educación rural”, se atribuyeron entonces al desconocimiento de ese imaginario, de sus reglas de funcionamiento y de la lógica que producía en el comportamiento cotidiano de las comunidades. ¿Cómo pretender impulsar a los campesinos “hacia un nivel intelectual y cultural más alto” si no se conocían sus estructuras mentales? ¿Cómo imaginar el flujo de ideas y conceptos modernos del maestro al campesino si ambas “entidades” permanecían “desconocidas mentalmente una de la otra”?⁸⁴

Asimismo, se hicieron algunos esfuerzos por localizar las determinantes de las estructuras mentales campesinas en la cultura material de las comunidades, especialmente en el tipo de relaciones sociales que se establecían a partir de la familia campesina —vínculos estrechos, relaciones democráticas con la comunidad, desconfianza de lo extraño—, y de actitudes y comportamientos que diferenciaban a los campesinos de los ciudadanos: “su amor a las emociones fuertes [...] su apego a la forma y naturaleza de las diversiones y por una marcada tendencia hacia la satisfacción de las pasiones elementales; [...] su impotencia para limitar su familia

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ *Ibid.* La vanalidad de esa reflexión “académica” resultaba en conclusiones que diariamente eran producidas por la cultura ladina común, como ésta del propio Durand: “Mientras en los centros urbanos la influencia europea se manifiesta no sólo en la composición de la población, sino en el espíritu emprendedor, en la iniciativa individual, en el amor al movimiento, en la capacidad para controlar las instituciones gubernamentales y educativas; en las comunidades rurales la población permanece en su mayoría indígena, es menos emprendedora, carece de iniciativa individual, es vegetativa y conservadora, poco se preocupa por las formas de gobierno, ni es la cultura una preocupación tal que la mueva a idear medios para elevar su nivel cultural por medio de instituciones propias”, etcétera.

en relación con sus medios de subsistencia [*sic*"].⁸⁵ Obviamente, la religiosidad campesina se explicaba por el contacto con la naturaleza —"ciega"— y la experiencia de vida entre fuerzas incontrolables. Así, el campo era el territorio de individuos que tenían como principal característica la debilidad y la dependencia frente a los fenómenos naturales. La ciudad, por el contrario, recogía a aquellos "que prefieren dominar hombres por medio del conocimiento de las fuerzas espirituales y sociales".⁸⁶

De cualquier manera, por distantes que pudieran estar estos conceptos de los resultados de un estudio profundo de las relaciones entre cultura material y estructuras mentales en las comunidades campesinas mexicanas de los años treinta, el apoyarse en o referirse a cuestiones que la sociología (rural) y la psicología comenzaban a normar —como la influencia del medio geográfico en las relaciones sociales y en las actitudes ante la vida—, mostraba un esfuerzo por adaptar los instrumentos de las ciencias sociales a la construcción y decodificación del "problema campesino" mexicano. Pero cuando se intentaba elaborar una representación de la mentalidad campesina, es decir, cuando se ensayaba el paso del concepto abstracto de "ideas colectivas" a su ejemplificación, el resultado era un conjunto de clasificaciones denigrantes que mostraban cuán lejos estaban los maestros rurales y los intelectuales pedagogos de concebir esa mentalidad campesina como la estructura compleja y elaborada que en realidad era. La manifestación de tiempos diferentes en las comunidades, que se tomaba por monotonía, construía una representación del campesino y de su mentalidad que lo mostraba como un ser cerebralmente incapacitado, dueño, tal vez, de ciertas atribuciones intelectuales, pero por lo general vacío. Sin percibir la ironía subyacente a la anécdota, un convencido intelectual pedagogo usaba el siguiente ejemplo para, en su opinión, mostrar la inferioridad del hombre del campo:

Se dice que en una ocasión preguntó un profesor a un pobre labriego que estaba sentado meditando algo que sólo él sabía: "¿Qué haces tú por las noches?" A lo que el campesino contestó: "Algunas veces me siento y pienso; otras nada más me siento". Franqueza envidiable. Eso explica el estado de ánimo en que se encuentra nuestro campesino la mayor parte del

⁸⁵ *Idem.*, pp. 7-8.

⁸⁶ *Idem.*, p. 8.

tiempo. Soñando despierto. Es notorio el perpetuo estado de meditación en nuestro hombre del campo; y hay razones para creer que sus meditaciones no son de carácter constructivo y que más bien le conducen al debilitamiento mental.⁸⁷

La conceptualización de las “formas campesinas de pensar” servía así para complementar la representación del campesino que las otras instancias de la elaboración simbólica iban construyendo conforme se definían, cada vez con más precisión en la perspectiva del Estado posrevolucionario, las características de la cuestión agraria en México. Una mezcla de observaciones vulgares, que podían encontrarse en cualquier comentario corriente sobre los campesinos, y de juicios obvios hasta el cansancio, como decir que el campesino era “un ser acostumbrado a pensar en términos del ancho mundo que lo rodea, de los peligros en que vive día tras día, en relación con los animales domésticos y salvajes que ve a diario”,⁸⁸ eran parte de la materia que construía, en la mentalidad de los maestros rurales, la representación del objeto de su labor. Se trataba de individuos que pensaban “más lentamente” que las personas normales (los habitantes de la ciudad) y que contaban con escasos estímulos intelectuales. Se construía un ser simple, sin sutilezas ni términos medios y cuya condición mental justificaba no sólo su condición de inferioridad sino sobre todo el paternalismo autoritario que el Estado, a través de los maestros rurales —entre otros—, montaba como la base de sus políticas en el campo.⁸⁹ Pero, al final, lo que podría cambiar esas precarias pero persistentes estructuras mentales no sería tanto la educación, aunque se instruyera al maestro a empaparse de esas “formas de pensar” y de su lógica para poder trabajar en la “elevación intelectual” de las comunidades campesina. Si nada se conseguía en términos de cambio mental no había que desesperar: “A medida que las vías de comunicación se extiendan y el nivel cultural y económico de las comunidades rurales se vaya elevando, irán desapareciendo en parte las actuales características de nuestra población rural”.⁹⁰

⁸⁷ Durand, “Diferencias entre las mentes”, p. 7, *MR*.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ *Loc. cit.* Como ya apunté, Alan Knight comparte, sin saberlo, la opinión del profesor Durand. Es más, la tesis de Durand y otros de que el cambio cultural se debería a externalidades es una hipótesis central del artículo de Knight. *Cf.* Knight, “Popular Culture”, pp. 398-399; Palacios, “Campesinos, intelectuales y cultura revo-

Pero mientras eso no llegara, la mentalidad prerrevolucionaria de los campesinos continuaba siendo vista como una barrera irremovible para el cambio que el Estado posrevolucionario buscaba en la vida del país, pues ellos eran portadores de "conciencias no preparadas para la construcción de un nuevo régimen", llenas de "anacrónicos prejuicios y falsos modos de pensar, todos ellos retrógrados".⁹¹ Si la revolución quería construir un nuevo orden social tenía que destruir no sólo las formas de producción y de explotación del trabajo que habían sido implantadas por el viejo régimen, sino destruir también y fundamentalmente, las formas antiguas de pensar, los modos de pensamiento, "la manera de pensar creada por ese tiempo".⁹² Aquí estaba clara la idea de que el movimiento revolucionario en México, como toda revolución que quiera serlo verdaderamente, debía erigir estructuras simbólicas y conjuntos de representaciones nuevos, así como definir e imponer una moral análoga que le sirviera de marco para encuadrar el comportamiento de los nuevos ciudadanos. Pero eso era precisamente lo que la revolución mexicana, enfrentada con el "problema campesino", parecía incapaz de hacer.⁹³

LA CONSTRUCCIÓN DEL "NUEVO CAMPESIÑO" Y LA DEFINICIÓN DE LA CAMPESINIDAD

Del diagnóstico de destrucción del campesinado durante el Porfiriato y de los cálculos y definiciones "progresistas" del régimen posrevolucionario surgió naturalmente la necesidad de construir un *nuevo campesino* que no solamente fuera revolucionario —tanto en el sentido de su origen social como en el de su afiliación, diga-

lucionaria en México: notas preliminares sobre la génesis del paradigma agrario, 1920-1940", México, 1994. Documento inédito.

⁹¹ Berzunza Pinto, "Hay que continuar la lucha", p. 25, *MR*.

⁹² *Ibid.*

⁹³ Sin embargo, en algunos estados como Tabasco, se trataba conscientemente de convertir a la escuela rural en un foco diseminador de nuevos padrones de conducta que estuvieran de acuerdo con el nuevo sistema social que la revolución quería implantar, operando "cambios radicales en el ambiente popular" y modificando la "estructura orgánica y los rumbos morales" del nuevo medio social. Cf. "La educación pública en Tabasco", p. 29, *MR*. Sobre la "moral" posrevolucionaria, cf. capítulo 4.

mos, ideológica— sino que constituyera, sobre todo, como ya se vio, una unidad de producción eficiente y abierta a la tecnología moderna. En este sentido, innovaciones tecnológicas y contexto revolucionario se unían en la mejor tradición revolucionaria marxista-leninista:

[...] la preocupación fundamental de la escuela rural, y por lo tanto, la preocupación fundamental de las Misiones en su obra con los maestros, debe ser en el sentido de capacitar al campesino para aumentar la productividad de su trabajo, por una parte interesándolo en las ventajas que habrá de traerle su mejoramiento económico, por otra, suministrándole las enseñanzas prácticas que son indispensables para obtener ese incremento en la productividad, en el rendimiento de su esfuerzo [...] el modo más adecuado consiste en convertir a cada ejidatario, a cada pequeño agricultor, en una unidad económica más fuerte y más rica.⁹⁴

Meses más tarde, Isidro Castillo resumiría esa misión en una frase simple y lapidaria, al afirmar que la verdadera vocación de la escuela rural no era otra que “la de formar campesinos”.⁹⁵

“Campesinos” entendidos en el nuevo sentido de la palabra, esto es, despojados de las trabas psicológicas y operativas representadas por viejos usos, costumbres y tradiciones, y liberados del contexto cultural y simbólico dentro del cual se habían desarrollado originalmente sus técnicas agrícolas. Al destruir ese universo de representaciones y correspondencias simbólicas había que crear uno nuevo que le diera sentido y coherencia a la nueva idea de productividad como centro de la racionalidad económica campesina. El “nuevo campesino”, lejos de las tradiciones comunales de origen colonial, antieconómicas y deficientes, debía ser “un nuevo productor capaz de enfrentarse a los demás y obtener su sitio propio”, moderno y modernizado “por nuevos tipos de actividades agrícolas o industriales, que entrañen posibilidades de un enriquecimiento indispensable para que el indígena salga de su tradicional miseria”. Así, el proceso de reformulación de la cultura indocampesina, eliminando los obstáculos que sistemas simbólicos anteriores representaban para la modernidad, debía dar por resultado la constitución de “un mundo nuevo” para los campesinos e indígenas que en él se encontrarían finalmente integrados a un sistema

⁹⁴ Bassols, “Plática del Secretario a los miembros”, p. 5, *MR*.

⁹⁵ Castillo, “La dotación”, p. 23, *MR*.

mayor y común, la "nación".⁹⁶ Se lograría construir también, paralelamente, un sistema agrario moderno que al mismo tiempo que produjera "la agricultura que nunca hemos tenido", sirviera para resolver el problema socioeconómico del campo, con "el fomento científico" de esa agricultura.⁹⁷ Al construir ese nuevo campesino se construiría simultáneamente, aunque en el plano de "un tiempo largo", una nueva nación "de hombres libres, de verdaderos ciudadanos, que sean dueños de sus destinos, y de cuya acción conjunta, consciente y bien dirigida, resulte la patria fuerte y grande que todos ambicionamos".⁹⁸

El proceso de construcción de ese nuevo campesino debía ser total y absolutamente incluyente. No habría en la práctica casi nada que salvar del pasado y que pudiera aprovecharse en la formación de ese nuevo individuo parido, paradójicamente, por la educación comunitaria. Lo que Bassols llamaba "el intento de transformación de las masas campesinas" abarcaba todos los campos de la actividad y de la existencia humanas, comenzando por los aspectos biológicos ligados a la reproducción y al cuidado de la salud que limitaban drásticamente el desarrollo de la "raza indígena" y que, enmarcados implícitamente en ineficientes y míticos sistemas de medicina popular, permitían la proliferación de epidemias mortíferas. La introducción de prácticas y hábitos modernos de conservación de la salud era condición necesaria —aunque no suficiente— para la formación del "nuevo campesino". Otro era el más obvio territorio de la reproducción de bienes materiales, en el cual el campesino tenía que partir de cero y aprender todo lo que se refería a nuevas tecnologías y técnicas de producción, de manera que modernizándose en términos de unidad de producción pudiera, como rezaba el texto marxista, consolidar avances semejantes en materia de cultura y de organización social. Así, al campesino se le iban poniendo los atributos que teóricamente bastaban para las funciones que el nuevo régimen esperaba de él, sin

⁹⁶ Bassols, "El Programa", p. 6, *MR*. Evidentemente, como ya se advirtió en otras secciones del texto, ese "descubrimiento" de los *lastres* de la cultura campesina no es un mérito de los años treinta sino la sofisticación de reflexiones anteriores, revolucionarias y prerrevolucionarias. Vaughan rescata conceptos semejantes publicados en los primeros años de la década de los veinte por el Boletín de la SEP. Cf. Vaughan, *Estado, clases sociales y educación*, v. II, pp. 319-320.

⁹⁷ Bautista, "El problema", p. 3, *MR*.

⁹⁸ "Los nuevos misioneros", p. 9, *MR*.

que su participación en la definición de su perfil posrevolucionario fuese en ningún momento considerada como necesaria, conveniente o, siquiera, posible.

Mayores problemas sin duda había que esperar a la hora de introducir nociones modernas de ciencia y tecnología en las comunidades indocampesinas, especialmente explicaciones de los procesos naturales que estuvieran basados en criterios científicos modernos y no más en las narrativas “míticas” de sus culturas tradicionales, a las que los intelectuales posrevolucionarios reducían el saber indígena sobre la naturaleza.⁹⁹ O en cuestiones mucho más arraigadas y vitales para el “modelo antiguo” de campesino, como la necesidad de que la unidad familiar contara, desde temprano, con el trabajo de sus miembros más jóvenes. Esa peculiaridad de la lógica campesina prerrevolucionaria, cuyo cambio implicaba un reordenamiento global de los sistemas productivos vigentes, era reconocida como un serio problema y uno de los mayores obstáculos que los programas educativos encontraban en el campo:

En muchas comunidades, hemos observado que los padres de familia retiran a sus hijos de la escuela siendo aún muy pequeños, para dedicarlos a trabajos de campo o a cuidar animales, pues los servicios que los niños prestan de esta forma, significan economías para el hogar. Mucho se ha luchado por desterrar esta costumbre que impide al maestro rural la realización de un trabajo completo [...] no hay que hacerse ilusiones sobre el triunfo completo de esta empresa, dado que éste es uno de los problemas cuya resolución no estriba en lo acertado de las medidas que se tomen [...] sino en las necesidades inaplazables de la vida.¹⁰⁰

Otros cambios estaban también previstos en el proceso de construcción del nuevo modelo, y una buena parte se dirigía a modernizar los hábitos asociativos del campesino, partiendo de una imagen de individualismo que ignoraba casi siempre los vínculos de solidaridad que existían en las comunidades desde tiempos remotos. Pero ahora se trataba de crear asociaciones que fueran funcionales a los objetivos saneadores del programa posrevolucionario. Se creía que esos nuevos núcleos de reunión —los famosos “clubs” de higiene y aseo, las ligas antialcohólicas y los grupos re-

⁹⁹ Bassols, “El Programa”, p. 6, *MR*.

¹⁰⁰ Zarza, “El Inspector”, p. 6, *MR*. Cf. también Britton, *Educación y Radicalismo*, p. 71.

creacionales— mostrarían al campesino una forma de “vida mejor” y le abrirían inéditas perspectivas de ascensión social. Para esto era esencial que los campesinos fueran organizados por los maestros. El problema de las recreaciones era particularmente serio pues en ellas —“diversiones sanas”— estaban cifradas las esperanzas de los ideólogos del cambio cultural, en el sentido de que los viejos “vicios” adquiridos por los campesinos a lo largo de los periodos prerrevolucionarios, frecuentemente elaborados como instrumentos de su propia explotación, fuesen abandonados y sustituidos por el *basket-ball*, el *base-ball* o el *volley-ball*, todos ellos deportes colectivos que se popularizaban en los años treinta.¹⁰¹

Sin embargo, la incorporación de ingredientes de la moderna cultura urbana al proceso de construcción del “nuevo campesino” se limitaba a los aspectos puramente técnicos, pues a la difusa luz marxista que iluminaba buena parte de las páginas de *El Maestro Rural*, sobre todo en los textos de intelectuales como Bassols y Sáenz, la modernidad, inevitablemente ligada al capitalismo, no había podido extender sus excelencias científicas y tecnológicas al campo de la moral y de la cultura. Aquí había que dar un paso atrás, o mejor, al lado, y reiterar el movimiento de recuperación (parcial) de la cultura popular.¹⁰² No obstante, como era de esperarse, esta “vieja” cultura popular, reimplantada a medias en un “nuevo” campesino tecnificado y saludablemente inmerso en convenciones científicas modernas, no podía sino cumplir funciones completamente diferentes en las que, al parecer, nadie pensó. Pero la fórmula del nuevo individuo estaba centrada en la combinación perfecta de los ingredientes “positivos” de cada una de las tradiciones culturales que la revolución había confrontado: “Si hemos de triunfar, será porque logremos conservar la estructura espiritual de los indígenas, al mismo tiempo que los dotemos de los auxiliares insustituibles de la técnica científica”.¹⁰³

¹⁰¹ Zarza, “El Inspector”, p. 7, *MR*; cf. Knight, “Popular Culture”. La implantación de esos juegos en los ambientes rurales viene de los años veinte: Dewey afirma, con clara exageración, que “almost every school in Mexico, no matter how remote, now has a playground and a basketball field”. Dewey, *Impressions*, p.164. La pedagogía soviética, como es sabido, también daba gran importancia a la educación física y, en particular, a los juegos colectivos.

¹⁰² Sobre esto, ver comentarios ampliados en el capítulo 4.

¹⁰³ Vale la pena reproducir un poco más de esa frase iluminada de Bassols: “Pretendemos aprovechar, de una civilización utilitarista como la europea, el po-

Pero el “nuevo” campesino tenía que ser, ante todo, producto del proceso de reparto agrario que, en el fondo, era el instrumento central de conformación de la campesinidad posrevolucionaria y de legitimidad del nuevo Estado en el campo. En segundo lugar, podía serlo también el pequeño productor independiente, aunque no se esperaba que su número creciera en demasía, lo que sí se previó para el sector reformado. Ese campesino construido materialmente por la reforma agraria era el que tendría que ser preparado por la escuela rural, instruido en las necesidades de su nueva existencia y capacitado para operar como el nuevo instrumento productivo vital de una nueva sociedad. Fracciones del campesino anterior, del paradigma obsoleto derrumbado por la revolución, no debían ser admitidos en el nuevo modelo. Así, la polémica sobre la inclusión o no de los peones en los proyectos de reforma agraria se apoyó en su condición de vetustos seres prerrevolucionarios insertados en formas prerrevolucionarias de explotación, y, por lo tanto, ajenos a las formas nuevas. Clase subalterna anulada por el mismo movimiento armado que había anulado a su clase dominante, los peones no tenían futuro en una sociedad agraria que, en ciertas visiones, no estimulaba la existencia del trabajo asalariado, sino la conversión de todos los agricultores en propietarios o usufructuarios de la tierra que trabajaban y el diseño de un paisaje agrario dominado por pequeñas parcelas cuyo propio tamaño hiciera imposible el trabajo ajeno. “Parias del campo” durante el porfirismo, según el lenguaje posrevolucionario, los peones continuaban en la misma situación durante los primeros años de la década de los treinta pero ahora amenazados de perder hasta el propio campo del que eran parias. El nuevo campesino sería, en efecto, el que tuviese tierras para producir y no el que dispusiera apenas de su fuerza de trabajo: “se trata de educar en las escuelas centrales agrícolas al hijo del ejidatario y del pequeño agricultor, para que vayan a ser factores afirmativos al regresar a su comunidad, y serán factores afirmativos porque tendrán tie-

der enorme que ofrece para dominar y captar, en provecho material de los hombres, las fuerzas de la naturaleza, mejorando con ellas las condiciones externas de vida. Pero nos esforzamos por salvar del alma del indígena, todas las virtudes en que, sin discusión, sobrepasa a los tipos morales del capitalismo contemporáneo”. Bassols, “El Programa”, p. 7, *MR*.

rras que trabajar".¹⁰⁴ Dirigiéndose a los maestros rurales, el profesor Santos Valdés decía:

Porque no basta arrancar la tierra. Es necesario crear al hombre. Aquella, sin éste, no habrá servido de nada. Me dirás que el hombre existe. Sin negártelo, te diré que existe el que nació, creció, se educó y se multiplicó dentro de un sistema capitalista; te diré que es un tipo de hombre que heredó ideas y sentimientos, fanatismos y miserias que lo hacen ser enemigo de su propia clase. Tú necesitas crear a un hombre que responda al anhelo desorganizado, pero enorme, de millones de campesinos mexicanos que ya no quieren ser esclavos ni vivir en garras de la miseria, de la enfermedad y de la muerte.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Silva Herzog, "La base económica de la escuela", p. 6, *MR*. Como se sabe, el problema de los peones acasillados fue resuelto, por lo menos teóricamente, con la introducción del concepto de "núcleos de población" en sustitución del antiguo "pobladors" como base del reparto, con lo cual se extendía a los peones acasillados, aparceros, medieros y "otros" el derecho a la tierra. *Cf.* el informe sobre la nueva legislación ofrecido a los maestros rurales en "Publicación del Código", p. 29, *MR*. Hay que recordar nuevamente que Silva Herzog había regresado recientemente de Moscú donde, como representante del gobierno de México, con toda certeza se había interesado en las transformaciones que la revolución estalinista promovía en el campo.

¹⁰⁵ Santos Valdés, "Orientación social", p. 12, *MR*.

3. HISTORIA, CIENCIAS SOCIALES Y RELIGIOSIDAD POPULAR EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO

INTRODUCCIÓN

Como vimos en los capítulos anteriores, el choque de los códigos interpretativos y de los sistemas de representación de los intelectuales pedagogos y maestros rurales contra la “realidad” campesina empezó a descubrirse, analizarse y clasificarse desde los años veinte.

A partir de la década siguiente, se difundió y oficializó como la interpretación del “problema campesino”, lo que provocó una serie de movimientos de adaptación de la visión paradigmática que esa fracción de los intelectuales posrevolucionarios tenía de su inserción en el mundo social y de los instrumentos de su práctica. Al conformar la visión del *otro*, fueron, simultáneamente, delineando la propia representación. El debate en torno a la necesidad de revisar los métodos pedagógicos, esto es, las bases teóricas de la propia *praxis* de la profesión, fue evidentemente el caso más claro de lo anterior; pero el impacto que la alteridad campesina —que como tal se construía al mismo tiempo— tuvo en los sistemas de representación de los intelectuales pedagogos y maestros rurales no paró allí. Otras áreas del “saber” constituido fueron también afectadas y sus entrañas removidas para adaptarlas al nuevo objeto conforme éste se definía. En este capítulo repasaremos brevemente el nacimiento de la historiografía pedagógica de los maestros rurales, sus diálogos con las ciencias sociales y sus relaciones con los sistemas simbólicos de la religiosidad popular: historia, ciencia y religión, al servicio del proyecto cultural posrevolucionario y de la construcción del “problema campesino” en las páginas de *El Maestro Rural*.

LOS INTELLECTUALES PEDAGOGOS, LOS MAESTROS RURALES Y LA
ELABORACIÓN DE LA HISTORIOGRAFÍA POSREVOLUCIONARIA

Tanto la historia como el redireccionamiento de la religiosidad hacia la metafísica patriótica del discurso posrevolucionario al inicio de los años treinta eran, sin duda alguna —como lo son en nuestros días—, territorios privilegiados de formación de identidades colectivas. La primera porque, como todas las historias, trataba de situar a los individuos en una narrativa continua dentro de la cual se adquiriría el sentido social del grupo, de la clase y/o de la comunidad; la segunda porque, como estructura acabada de canalización de fuerzas sociales, servía, en esa función, para reforzar y legitimar el relato historiográfico, proporcionando de forma alternativa un significado doctrinario que se sumaba al histórico. Ambas eran resultado de interpretaciones que atribuían a los acontecimientos, a los eventos, etc., sentidos que aquellos, a todas luces, no habían tenido como fenómenos empíricos y los dotaban de una continuidad que era, en gran medida, resultado del trabajo de ordenamiento de los intelectuales posrevolucionarios.

El interés por el relato historiográfico de dichos actores está anclado en esta evidencia: en México, el discurso posrevolucionario reformuló parcialmente —no revolucionó— la historiografía tradicional, y, al hacerlo, su principal objetivo fue el de reacomodar a los agentes preferenciales del nuevo régimen dentro del texto epopéyico y asignarles nuevos papeles y significados, proponiéndoles de esa manera una nueva identidad —nueva porque dotada de ingredientes que no habían sido incorporados con anterioridad— que los vinculara inexorablemente a la suerte —y a la historia— del propio Estado posrevolucionario. Se trataba de aplicar un instrumento narrativo de formación de identidades igualmente narrativas que operaba dentro de un proceso de construcción de una “historia nacional”, capaz de incorporar en el relato a aquellos grupos sociales y étnicos que la historia tradicional, reflejo de una situación “adversa” de clase, había dejado al margen, e igualmente una constelación de acontecimientos, a ellos referidos, que no habían sido incluidos en la elaboración de los viejos relatos oficiales.¹ Incorporar, entonces, adquiriría el sentido de diluir las

¹ Sobre “identidades narrativas” cf. White, *Metahistory y El contenido de la forma*, particularmente “El valor de la narrativa en la representación de la realidad”, “La

historias comunitarias localizadas y regionalizadas como narrativas constructoras de identidades igualmente restringidas, en una “historia nacional” que resultaba del triunfo de la revolución. Esa “historia nacional” era el principio metafísico que permitía identificar la nueva serie de acontecimientos por ser integrados. La “historia indocampesina”, como perteneciente a un mismo orden de significación, representaba así el caudal central del sistema de integración en el cual aflúan los relatos menores para conformar un gran torrente indiferenciado en donde cada grupo social tenía lugares y papeles reatribuidos por la naciente —y confusa— “ideología” posrevolucionaria. La constitución de la “historia nacional” y su sobreposición a las historias locales tributarias era básica para la formación de una nueva identidad en las comunidades campesinas, a su vez fundamental para convertir a las masas rurales en objeto y apoyo, causa y consecuencia, de la consolidación del Estado surgido de la revolución.

La elaboración de una historiografía posrevolucionaria, incorporacionista y supuestamente integradora, significaba también cambiar el eje del significado de las diversas historias indocampesinas para atribuirles ahora una lógica “nacional” que las encajara funcionalmente en la meganarrativa emancipatoria de la historia de México y, particularmente, de su fase de realización, la revolución. Historias que antes obedecían a sentidos atribuidos por códigos de culturas regionales y locales se adaptaban ahora para adquirir nuevas semánticas en el relato posrevolucionario. La entrada de esos microrrelatos en la “historia nacional” reflejaba un cambio radical de las relaciones

cuestión de la narrativa en la teoría historiográfica actual” y “La metafísica de la narratividad”. Cf. también Ricoeur, *Tiempo y narración*, I, en especial los capítulos 2 y 3 de la Segunda Parte: “Alegatos en favor de la narración” y “La intencionalidad histórica”. La bibliografía sobre cuestiones teóricas relacionadas con la narratividad es ya inmensa, y sólo tiende a aumentar con la definición de la “narratología” como un nuevo campo de estudio. Los interesados que quieran iniciarse en el debate pueden consultar el seminal artículo de Lawrence Stone, “El renacimiento de la narrativa”, en Stone, *El pasado y el presente*, y el igualmente importante *review article* de Toews, “Intellectual History after the Linguistic Turn”; también el debate publicado por el *Forum* de la *American Historical Review*, vol. 94, núm. 3 y Burke, “A historia dos acontecimentos”, en Burke, *A escrita da história*. Para una divertida y furibunda crítica de las concepciones narrativistas, y en particular de las propuestas metahistóricas de White, véanse los ácidos comentarios del *Imperial Professor* de historia inglesa de Cambridge, en Elton, *Return to Essentials*.

entre la “cultura dominante”, esa que siempre había escrito la historia de México, y otras culturas que, por diversas situaciones se habían mantenido o habían sido obligadas a mantenerse al margen de los procesos decisivos de la construcción del país y de la elaboración de su narrativa histórica oficial. La incorporación, a partir de los años de la edificación del Estado posrevolucionario, de las historias relativamente autónomas de las comunidades indocampesinas a la inmensa cazuela de la historia “nacional” representaba el reconocimiento de que esos relatos autóctonos tenían ordenes de compatibilidad —histórica o mítica— con la nueva historia que se encontraba en construcción. Los caminos paralelos —y frecuentemente encontrados— que habían seguido hasta entonces los relatos indocampesinos y la historia “nacional” se convertían ahora en conductos de “interacción e integración progresiva”.²

Así, en la nueva trama que se fue tejiendo para rediseñar la historia de México, vista ahora desde las diversas (pero, en el campo que nos interesa, básicamente unificadas) perspectivas remanentes de la lucha revolucionaria —y que, como toda trama, servía esencialmente para determinar el significado de los acontecimientos— indígenas y campesinos fueron instados a asumir una nueva posición, o, mejor dicho, fueron unilateralmente situados en ella y sus acciones enmarcadas en un nuevo sentido.³ La historia patria se tornó en un instrumento privilegiado por el nuevo régimen para convenir, a las que serían sus bases en los espacios agrarios, de dos cuestiones centrales: quiénes eran y cómo debían actuar en ese nuevo campo de batalla que era el México posrevolucionario. Para ello comenzó a crearse en varios frentes una nueva narrativa pública, oficial, moralizante como todas las narrativas, crecientemente amparada por una pauta mayor, ya existente y perfeccionada en otras historiografías, que funcionaba como una especie de *covering-law*: la meta (o mega) narrativa decimonónica de la liberación de las masas y de la

² Esos puntos se encuentran también desarrollados en White, “La cuestión de la narrativa”, pp. 72-73, aunque más específicamente referidos al cambio de estatus entre sociedades “históricas” y “ahistóricas”, aparentemente en el sentido sartreano criticado por Lévi-Strauss en “Historia y dialéctica”.

³ Entiéndese por trama historiográfica lo que White, entre otros, indica: “[...] una estructura de relaciones por la que se dota de significado a los elementos del relato al identificarlos como parte de un todo integrado [...]”. White, “Valor de la narrativa”, p. 24. Para una versión europea del problema, cf. Veyne, *Como se escribe a história*.

emancipación del pueblo.⁴ Como era natural, la obsesión por la continuidad, epitomada en la narrativa, significaba el deseo de poner orden y encontrar coherencia en una realidad que no la tenía en sí misma, sino la recibía de y la construía con el discurso historiográfico. Al mismo tiempo, la necesidad de encontrar amarras con el pasado histórico que le diera coherencia al Estado posrevolucionario se tradujo en un infatigable esfuerzo por rescatar, reactivar y, frecuentemente, inventar tradiciones que sirvieran de puntos de apoyo para la fabricación de esos puentes entre el presente posrevolucionario y la historia de México necesarios para darle sentido a la gesta revolucionaria y a su creciente institucionalización en un Estado singular.⁵ Sentidos que comenzaban a constituirse, así, sobre la base de construcciones míticas.⁶ En ese contexto se generaba otra cuestión de no menos importancia: la relación entre la delimitación de espacios heroicos y de vínculos tradicionales con el pasado histórico como un nexo que respondía también a una voluntad implícita de los intelectuales/maestros por vincularse a ese tipo de modelos de comportamiento y condiciones de virtud; esto es, impregnarse de heroicidad. Una voluntad que podría ser también una contingencia poblada no sólo por residuos de paradigmas anteriores, sino de reminiscencias de la etapa armada en las que predominaban los mismos valores bélicos de todas las guerras: solidaridad, heroísmo, sacrificio, acción común contra un enemigo también común, etcétera.

MITO E HISTORIA EN *EL MAESTRO RURAL*

Así, como había sucedido en otras esferas, el enfrentamiento con la problemática campesina dio por resultado que tanto los directores como los colaboradores de *El Maestro Rural* se vieran obligados a producir, en gran parte de manera inadvertida, una versión *sui generis* de la historia nacional que buscaba incansablemente esta-

⁴ Sobre el concepto de narrativas públicas, cf. Somers, "The narrative constitution of identity", p. 619. Sobre mega/metanarrativas, Lyotard, *La condición posmoderna. Co-vering-law* se refiere evidentemente al concepto derivado de la escuela de epistemología analítica de Hempel y consolidado por la crítica de Dray. Cf. Carl G. Hempel, "The function of general laws in history". *The Journal of Philosophy*, 1942, pp. 35-48 y William Dray, *Laws and explanation in history*, Oxford: Oxford University Press, 1957.

⁵ Cf. Hobsbawm and Ranger, "Introduction: Inventing Traditions", pp. 1-2.

⁶ Hechs, "Myth, History, and Theory", p. 3.

blecer nexos y vínculos con el pasado, relaciones de causalidad que explicaran, justificaran y, en última instancia, legitimaran el movimiento revolucionario y el régimen que se estableciera a seguir. Pero, al mismo tiempo, la reelaboración de la narrativa historiográfica para incluir ahora en ella la revolución de 1910 y los dolores del parto del Estado posrevolucionario, tuvo a veces también el sentido de marcar un peculiar “fin de la historia” mexicana —perdón por el modismo— tal y como la nueva interpretación posrevolucionaria afirmaba que debía haberse entendido hasta entonces: como una marcha inequívoca en dirección a la liberación de las masas. Así, la revolución marcaba ahora un nuevo inicio, una nueva historia que pertenecía por completo a un futuro de progreso y libertad. Los ideólogos del programa pedagógico posrevolucionario estaban convencidos, como todos los ideólogos y militantes de la revolución, de que el movimiento armado había derrotado a un régimen en el terreno político-militar y a una mentira en el terreno intelectual, y había restaurado la verdad de la historia, o, cuando menos, estaba en camino de hacerlo. Partiendo de esa premisa, la crítica de la historiografía —ahora— tradicional habría de centrarse con frecuencia en su “sectarismo” y en su propensión a difundir “falsedades” mientras que, por el contrario, la historia que la revolución debía contar era una historia basada en “el relato fiel de hechos, para conexionar [*sic*] causas y efectos; pero en seguida debe venir el comentario austero, frío y sereno del filósofo que desentraña de nuestro pasado histórico preciosas enseñanzas”.⁷ No podía haber una paradoja mayor: el encuentro de un movimiento revolucionario que inauguraba el siglo xx, enmarcado y listo para ser relatado bajo la concepción más tradicional de la historiografía clásica decimonónica: el discurso disertativo.⁸

Como ya ha sido discutido en diversos trabajos, el discurso historiográfico de la revolución se vio naturalmente llevado a rehabi-

⁷ Adolfo Velasco, “Las primeras”, p. 5, *MR*.

⁸ Sobre ese tipo de discurso dice White: “Una vez que el historiador descubría la verdadera historia ‘de lo que sucedió’ y la representaba con precisión en una narrativa, podía abandonar la forma de hablar narrativa y, dirigiéndose directamente al lector, hablando en su propia voz, y representando su opinión ponderada como estudioso de los asuntos humanos, hacer una digresión sobre lo que la historia que acababa de contar indicaba sobre la naturaleza del periodo, lugar, agentes, acciones y procesos (sociales, políticos, culturales, etcétera) que había estudiado”. White, “La cuestión de la narrativa”, p. 43.

litar determinados momentos del pasado y a establecer con ellos líneas de identidad, de continuidad y, sobre todo, de alianza.⁹ En un cierto sentido, se realizaba aquí una operación semejante a la apropiación estratégica, por parte del nuevo Estado, de las estructuras simbólicas construidas por la iglesia católica —que veremos más adelante— aunque aquí la apropiación tenía un sentido contrario: no era de marcos referenciales sino de personajes y, sobre todo, de actitudes. Juárez, por ejemplo, era uno de los principales beneficiarios, pues además de sus méritos reconocidos, había tenido otros particularmente atractivos para los conductores del proceso posrevolucionario; entre ellos, sobre todo, el de haber sido el único dirigente mexicano que derrotara política y militarmente a una intervención extranjera, a la iglesia y a Porfirio Díaz.¹⁰ Lo único que le faltó para ser una de las figuras emblemáticas fundamentales de la revolución fue, a lo que todo indica, una política agraria que correspondiera a los postulados campesinistas del movimiento de 1910.

Como era previsible dada la concepción imperante del proceso histórico, la historia de México era representada en el discurso pedagógico como una cadena evolutiva ininterrumpida, aunque compuesta en su base por una constelación de movimientos sociales y revoluciones que progresaba cada vez más hacia el encuentro de lo que sería su propia lógica, que en 1932 parecía ser una lógica “popular” en términos de clase, “nacional” en términos de ideología y “social” en términos de su orientación propositiva. Una visión teleológica y bélica que buscaba manifestar, en una combinación potencialmente explosiva, el destino que le estaba reservado a la nación, dentro del cual destacaba una especie de proceso de *limpieza étnica*: un cambio racial que partía del español aclimatado, el criollo, en un extremo del protagonismo histórico, hasta alcanzar al campesino-indígena, o “a las masas”, en el otro. Comparadas con el movimiento de 1910, las dos grandes revoluciones (guerras) anteriores de la cadena, la de independencia y la de reforma, representaban movimientos eminentemente “políticos” y —elemento más significativo— habían sido impulsados y realizados por “castas”, no por clases sociales. Esto es, básicamente, por “criollos”

⁹ La bibliografía referente incluye Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación*, pp. 189-190; Knight, “Popular Culture”, pp. 398-399.

¹⁰ Véase Friedrich Katz, “Benito Juárez”.

(“españoles por raza y por cultura y mexicanos sólo por nacimiento”) y “mestizos”.¹¹

Otras versiones semejantes mantenían la inquebrantable visión continuista y representaban a la revolución de 1910-1920 como un movimiento “social” que complementaba la Independencia y la Reforma. Como en los casos anteriores, el arribo de la tercera revolución no significaba necesariamente la solución de los problemas esenciales de la nación, un fin teleológico, aunque implicaba, sí, un fin específico que permitía un avance radical, una ruptura epistemológica, pues culminaba el trabajo de sus antecesoras dirigido a desmontar el edificio de injusticias que había sido construido durante el dominio español: “para decirlo más claro, el sistema de castas creado por la conquista y el coloniaje, ha sido rudamente quebrantado por nuestras tres revoluciones: la Independencia, la Reforma y la Social”. Se elaboraba así una historia de México dividida tajantemente en dos grandes periodos: la época colonial y un periodo que podía ser caracterizado por las tres revoluciones; junto a eso, un futuro que debería identificarse con la cuarta y más importante de éstas, la económica, que culminaría ese “proyecto revolucionario” evolucionista, de larga duración. En la última fase se atacaría “el mal en su raíz económica: la desigualdad económica de la mayoría indígena pobladora [que] es lo que mantiene a ésta en un mundo aparte, en un mundo inferior, sin poder disfrutar parejamente de los bienes de lo que llamamos nuestra civilización”.¹² Una curiosa, aunque no inédita, demostración de la facilidad combinatoria de clasificaciones positivistas con el determinismo económico propio del marxismo.

La falta de orientación ideológica precisa de lo que vino a constituir la corriente vencedora del movimiento revolucionario en la segunda mitad de los años veinte e inicios de los treinta, y la propia naturaleza centrípeta y contradictoria del proceso armado, su aspecto de turbulencia generalizada carente de dirección precisa, dio lugar a una representación de la revolución y del inicio de su periodo de gobierno como un proceso dotado de una capacidad de cambio inherente a su dinámica; es decir, un proceso oportunista que se transformaba internamente conforme avanzaba en sus tareas externas de mutación del medio. La revolución, decía

¹¹ Sáenz, “La escuela y la cultura”, p. 6, *MR*.

¹² “La misión del maestro rural”, p. 3, *MR*.

un editorial de 1933, “fue también política y mestiza en su principio. Sólo más tarde se convirtió en movimiento de reconstrucción social, encontrando finalmente su propia expresión en el despertar y en la cohesión de las masas”.¹³ Resaltemos esta última afirmación: “encontrando finalmente su expresión”. En ella está el núcleo de la operación organizadora que los intelectuales pedagogos posrevolucionarios realizaron sobre una infinitud de procesos caóticos, contradictorios, irracionales, multidireccionales, etcétera, para convertir ese *pandemonium* de voluntades individuales en una avenida por la que pudiera transitar, tersa y despreocupadamente, la lógica de un sentido que ellos, verificadores de la verdad, le atribuyeron, y que ellos, supervisores del significado, convirtieron en las líneas generales de la historia de la revolución que los historiadores posrevolucionarios se esforzarían por “comprobar”.¹⁴ Esa historia, la forma en que se estructuraba como una narrativa trágico-heroica sin interrupción y cuyos sobresaltos, las revoluciones, eran solamente ritos de pasaje de un destino manifiesto, eslabones de una cadena que se construía con rupturas que no lo eran, atribuía papeles centrales a determinados grupos, como los campesinos, y, en la urdimbre de su tejido intentaba estructurar identidades colectivas que correspondieran a la visión del mundo que comenzaba a surgir como la representación dominante de la vida social en el México de los años treinta; en este sentido, les indicaba el papel que habían jugado y que habrían de jugar en el proceso, y les decía al mismo tiempo, dentro del mejor estilo historicista, que su identidad, en el universo conceptual posrevolucionario,

¹³ *Ibid.* Tal parece que la versión dominante de la revolución bolchevique como un proceso dirigido por un cuerpo doctrinario e ideológico coherente ha servido para crear un falso paradigma que contempla todo proceso revolucionario como preferencialmente apoyado en ese tipo de conjuntos teórico—estratégicos. Tal vez lo contrario es lo más frecuente y en esto, como en otras cosas, la revolución mexicana se aproxima más a la francesa, que también fue, con mayor razón, un movimiento que se fue produciendo a sí mismo conforme sus diversos grupos dirigentes se eliminaban unos a los otros, se depuraban entre sí y, al hacerlo, conducían al mismo tiempo la revolución. Cf. Venturino, “La naissance”.

¹⁴ Sáenz, historiador, había destacado igualmente esa dinámica interna del movimiento revolucionario como una búsqueda de racionalidad intelectual al decir en 1929 que alrededor de “1915, sin duda para 1920, la Revolución seguía siendo apasionada, pero *poseía ya una mentalidad*. Fue justamente en esta época cuando la nueva generación inició su descubrimiento de México”. Sáenz, “México: juicio y pronóstico”, p. 29. Cursivas mías.

se derivaban del lugar que ocupaban en el relato, construyendo con eso, o tratando de construir, lo que es uno de los centros (y espero que se permita que haya varios) y premisas de este trabajo: una identidad narrativa, derivada de los papeles jugados en la trama historiográfica.

De hecho, como es obvio, el relato historiográfico elaborado por los intelectuales pedagogos posrevolucionarios concedió desde muy temprano a campesinos e indígenas el lugar primordial que era de suponerse, pues, además del papel inocultable que ellos habían jugado durante el movimiento armado y de su naturaleza central para la *praxis* política de la élite de los intelectuales, hacia esos momentos —principios de los años treinta—, la iconografía revolucionaria —y posterior— ya había consolidado su plástica, su ética y su estética en torno de la figuración y representación de esos grupos sociales. Al hacerlo, había sido determinante para proyectar, magnificar y socializar mitos ya fabricados en el imaginario colectivo, al tiempo que creaba otros, sobre todo a partir de la publicación, en 1922-1923, de los principios programáticos e ideológicos del grupo de artistas plásticos revolucionarios encabezado por Siqueiros.¹⁵ No había sido una revolución indígena, es cierto, pero los indios se habían convertido en uno de sus sujetos primordiales ya que la injusticia en que estaban inmersos —y su aislamiento de la vida nacional— era, no una de las causas originarias de la revolución, sino, curiosamente, una de sus consecuencias: “tenemos que reconocer —decía Moisés Sáenz— que la “integración cultural del indio” como lema y como programa, es de origen revolucionario”.¹⁶ Los intelectuales posrevolucionarios construían la pobreza indígena como un concepto político recién descubierto y la insertaban, unos más otros menos, entre las que habrían sido una especie de causas implícitas, subconscientes, causas a *posteriori* del movimiento revolucionario. Al mismo tiempo, en una acción íntimamente ligada con lo anterior, elaboraban la representación del indio como un ser al que le pesaba la historia, aunque esa historia fuera (o tal vez precisamente por eso) la que se desarrollaba sobre el relato occidental; el indio era un ser mar-

¹⁵ Cf. Manrique, “El proceso”, pp. 1364-1366; Monsiváis, “Notas sobre la cultura”, pp. 1423-1426; Brading, “Manuel Gamio”, pp. 281-282; Véase también Justino Fernández, *Estética del arte mexicano*, México, UNAM, y Jean Charlot, *El renacimiento del muralismo mexicano, 1920-1925*, México, Domes.

¹⁶ “La misión del maestro rural”, p. 3, *MR*.

cado por la —nuestra— historia, un ser atado a conceptos que en el léxico modernizante de origen occidental adquirirían tintes claramente negativos: “tradicción”, “alma ancestral”, etc.¹⁷ Esa historia era un campo de batalla en el que estaba en juego el alma de los contendientes: en ella, el maestro rural debía empeñarse en la superación de las condiciones de vida de las comunidades como un imperativo categórico para evitar él mismo caer víctima de la maldición que el relato historiográfico matricial elaborado en la Europa de la segunda mitad del siglo XIX había lanzado sobre los explotadores; para no ser “cómplice de los crímenes que los europeos cometieron con nuestros indios, hace cuatrocientos años”.¹⁸

Al tiempo que maniobraban para inscribir el movimiento de 1910 y sus efectos en la genealogía de las revoluciones mexicanas y de ese modo legitimarlo y dotarlo de un sentido casi nomológico, los intelectuales pedagogos y colaboradores de *El Maestro Rural* se propusieron instrumentalizar funcionalmente el enorme acervo de mitos y relatos de origen prehispánico acumulado en los anales de la historia mexicana para mejor conducir el proceso de integración/incorporación de las comunidades indocampesinas y vincularlas con la idea de la nación y de su historia. Este proceso, entre muchos otros de naturaleza cultural, había sido iniciado a mediados de los años veinte cuando la política educativa, bajo el impacto del conflicto entre el Estado y la iglesia, había abandonado el tradicional tratamiento conciliatorio de las diferencias entre las raíces hispánicas e indígenas de la cultura nacional, optando por un indigenismo progresivo.¹⁹ Pero, paradójicamente, eso parece haber abierto la puerta no sólo a la defensa de lo indígena, sino, en cierto sentido, a la (nueva) manipulación y expropiación de su historia —una historia ajena— para testar, verificar y comprobar sus grados de adaptabilidad, compatibilidad y coherencia con la historia nacional. El mito, mucho más manejable en este sentido que los “hechos” históricos, jugó en ello un papel importante y, como veremos, la recuperación y rescate de leyendas de origen indígena fue, a veces, una de las tareas distintivas de los maestros colaboradores de *El Maestro Rural*. El mito de los orígenes, evidentemente, fue el centro de esta manipulación nacionalista de

¹⁷ Sáenz, “La escuela y la cultura”, p. 9, *MR*.

¹⁸ Bolívar, “Las responsabilidades”, p. 23, *MR*.

¹⁹ Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación*, p. 184.

un relato supuestamente prehispánico, fuertemente secundado por el de una unidad esencial, protototalitaria, de los mexicanos, que se manifestaba, como en esos momentos lo hacía ominosamente en otras latitudes, a través de la “raza”, del “pueblo” o de las “masas”. La historia se confundía con el mito y la leyenda cuando la alegoría era empleada como instrumento de traducción entre la cultura revolucionaria y la cultura indocampesina con arranques de retórica parnasiana destinada a revivir, en el mejor sentido de Burckhardt, las gestas heroicas fundadoras; en ese contexto se producían frases en las que la escuela aparecía, paradójicamente, capaz de revivir el pasado con un nuevo sentido:

[...] los descendientes de Atonaltzín, Dzanhuindanda y Mallinalli, cuyos pueblos se hallan en los repliegues de las azuladas montañas mixtecas, en un futuro no lejano, por medio de la escuela, estarán prestos para lanzar sus saetas al gran disco del venturoso porvenir que espera nuestra amada Patria para conquistar su progreso y bienestar, como lo hicieron nuestros antepasados, disparando sus flechas al padre sol en su gloriosa leyenda.²⁰

Así la construcción mítica hacía las veces de ilustración, una especie de “ciencia pedagógica auxiliar” para que la historia, con quien compartía la obsesión por identificar un pasado que fuera capaz darle un significado al presente, pudiera ser comprendida en su plenitud.²¹

El descubrimiento del universo de las comunidades campesinas, y el contraste que parecía ofrecer con el mundo del cual surgían los observadores y analistas intelectuales de *El Maestro Rural* —una distancia que, según ellos mismos, debía medirse “no en centenares de kilómetros, sino en siglos”—²² llevó también en diferentes ocasiones a repensar la historia de México bajo el punto de vista de una confrontación perpetua entre esos dos mundos que a partir del inicio de los años treinta se reconocían ya como integrantes de una nacionalidad bifurcada por antagonismos cultura-

²⁰ Bonifacio Velasco, “Bienvenida”, p. 15, *MR*. Esta es una perfecta alegoría de las relaciones entre construcciones míticas tradicionales que alimentan el mito naciente de la revolución. Cf. Baczko, *Los imaginarios sociales*, p. 96; Jacob Burckhardt, *Judgments on History and Historians* [1929], Boston, 1954; Heehs, “Myth, History, and Theory”, pp. 1-2.

²¹ Cruz, *Filosofía de la historia*, p.17.

²² “Quienes ganarán más y quienes menos”, p. 12, *MR*.

les hasta entonces insalvables. En efecto, la historia podía entonces ser vista, según decía Bassols, como un eterno enfrentamiento entre el universo campesino y el universo urbano, como una tensión permanente que hacía que el proceso histórico fuese un alternar dialéctico de periodos de predominio de una y otra fuerza sobre el conjunto de la nación: “puede decirse que buena parte de la historia de México se explica por una trágica y muy antigua pugna entre los intereses, las tendencias, las fuerzas vitales y las ideas del campo y los intereses y las tendencias que la ciudad sostiene y representa”.²³ La solución a ese dilema, como fue dicho en páginas anteriores, estaba en la *síntesis revolucionaria*, esto es, la integración nacional de las comunidades rurales.

Pero el tema de la continuidad histórica representada por el periodo posrevolucionario, es decir, la manera peculiar como en el punto de vista de los intelectuales pedagogos que dirigían el proyecto cultural rural la consideración de la cuestión agraria, o, más precisamente, de la cuestión campesina en los años treinta, modificaba la visión del pasado, no se construyó apenas en torno de la prolongación de una cadena de movimientos “liberadores” que anunciaban la inevitabilidad del movimiento de 1910, sino que se apoyó también en otras instancias. En el área propiamente dicha de la cultura y de la educación, el puente con el pasado se hizo remontar hasta el origen de la obra integradora que habría sido iniciada por la Iglesia católica y sus evangelizadores al reunir en torno a sí comunidades indígenas aisladas, y que era continuada por una escuela que, siglos después, sin importarle actuar en medio de una tormentosa nube de anticlericalismo, tomaba modernamente el lugar del templo religioso e integraba al campesino o al indio en torno a una nueva “fe” común. Es decir, en plena pugna contra las macroestructuras religiosas católicas, la revolución cultural buscada por la educación posrevolucionaria significaba también la continuidad y la culminación de la conquista espiritual iniciada en el siglo XVI por los representantes de la cristiandad; una conquista que, vista a la distancia, había mantenido al conquistado en una posición externa al núcleo conquistador, justamente como la revolución educativa consideraba en esos años treinta a su sujeto preferencial: un ser o una colectividad que debían ser “integrados”, aunque esa nueva naturaleza debía respetar

²³ Bassols, “El Programa”, p. 4, *MR*.

claramente los límites de clase y de grupo social que se habían definido durante los periodos históricos anteriores. Pero conquistados y conquistadores eran todavía los mismos, los intelectuales pedagogos y las comunidades indocampesinas representaban aún papeles casi idénticos y se encontraban, como antes, en lados opuestos. En ese sentido, y a pesar de toda su escenografía heroica, la historia, en México, había fracasado en su tarea de darle contenido a una narrativa formal de progreso y de emancipación:

El tiempo ha pasado; ni la independencia, con su desfile glorioso de héroes; ni la Reforma, con su falange victoriosa de pensadores y de caracteres; ni siquiera la Revolución, vieja ya de dos décadas, que ha conmovido y transformado en grado tan evidente muchos de los aspectos mexicanos, han logrado influenciar a esas tribus, a esas poblaciones, a esas masas humanas de intrincadas y recónditas regiones nuestras que siguen cultivando —sin hacerlo progresar— el lenguaje que conocían antes de Cortés; siguen prediciendo el porvenir con los agüeros y adivinaciones que dejó folclorizados el minucioso fraile Sahagún; y siguen obteniendo de la tierra, del ambiente y de la vida, un mínimo de subsistencia que no se levanta mucho por encima de la satisfacción rudimentaria de los apetitos animales.²⁴

En este contexto, el ataque de la cultura occidental representada por la escuela rural contra las comunidades indocampesinas y sus culturas autóctonas era de hecho una continuación de la guerra de conquista, pues la cultura del vencedor cumplía el rito inexorable de destrucción y ocupación de los espacios conquistados. Claro está que el discurso cultural posrevolucionario trataba de matizar la naturaleza de esa conquista, contrastando la “violencia” de la imposición cultural sobre los pueblos vencidos con una guiada por la moral y la ética, que se decía nacida “de una comprensiva y solidaria actitud para los indígenas”,²⁵ y que no evitaba, sin embargo, como vimos en capítulos anteriores, la noción del despojo cultural como condición previa al cambio orientado según los intereses de la cultura moderna. Si indígenas, campesinos e intelectuales revolucionarios podían haberse considerado aliados durante la fase de la lucha armada y tal vez en algunos momentos del fermento ideológico inicial, la posrevolución los colocaba claramente en terrenos opuestos y hacía de los campesinos, cultural-

²⁴ “La agitación de la conciencia revolucionaria”, p. 3, *MR*.

²⁵ Bassols, “El Programa”, p. 5, *MR*.

mente, los vencidos que había que reformar.²⁶ Y de manera impositiva, obligatoria, autoritaria, porque, como vimos, el campesinado que la revolución cultural confrontaba era un grupo social marcado por deformaciones de su identidad colectiva originadas en el sistema colonial; “porque los españoles, por razones de orden fundamentalmente económico derivadas de su régimen de explotación, no los educaron”, como tampoco lo había hecho la nación independiente, y como sí tenía que hacerlo la revolución —esa nueva unidad histórica que continuaba a las otras enfrentando, básicamente, los mismos problemas e igualmente condicionada, en sus formas de solucionarlos, al pasado—.²⁷ Un pasado que, en última instancia, era testigo de la pertinaz resistencia indocampesina a la integración al “mundo occidental”, y que no obstante se la identificase como una “resistencia pasiva”, se la consideraba capaz de hacer fracasar la penetración de valores capitalistas en el campo.²⁸ Así, nuevamente la historia de México se veía dividida en dos grandes periodos, la colonia, por un lado, y todo lo que le siguió, por el otro. La revolución era la coronación de este segundo momento y sus programas de cambio cultural, los instrumentos para retirar a los indígenas y a los campesinos “de la condición de enquistamiento, de inhabilidad vital; en una palabra, de carencia de mundo propio, en que la dominación española los dejó”.²⁹

Es interesante observar cómo en determinadas fracciones del discurso de los intelectuales pedagogos esa división tajante de la historia de México en dos grandes mitades, un pasado colonial y un presente que se iniciaba en 1810 y alcanzaba su cenit con el movimiento revolucionario, se convertía en una forma de hacer remontar míticamente el “atraso” de la cultura indígena a los orígenes de la conquista. Con esto se evitaba tal vez, en la visión ilustrada de intelectuales como Bassols, la crítica vulgar que se acos-

²⁶ Una idea vagamente semejante sobre el “retorno” de las masas populares a un espacio simbólico “prerrevolucionario” en inicios de los años veinte puede ser encontrada en Pérez Montfort, “Una región inventada”, p. 114

²⁷ Bassols, “El Programa”, p. 5, *MR*.

²⁸ *Idem*, p. 7.

²⁹ *Idem*, p. 6. En el otro extremo, un funcionario del propio Departamento de Enseñanza Rural, presentó una visión completamente diferente: “Desgraciadamente, la vida política de México, después de consumada la Independencia, no ha sido otra cosa que una interminable cadena de crímenes abominables”, Loredó Ortega, “La escuela frente a nuestros grandes problemas”, p. 28, *MR*.

tumbraba hacer por esos años del proceso modernizador llevado a cabo por el porfiriato, mismo que a la luz del marxismo y de su concepto del avance de las fuerzas productivas como uno de los ejes de la historia, no podía ser del todo descalificado.³⁰ Por otro lado, la conquista tenía la viciosa virtud de haber sido encabezada por una Iglesia católica que estaba en serios conflictos con el régimen posrevolucionario (y, en particular, con su secretario de Educación), y que nunca había recibido notas positivas en la narrativa marxista.³¹ Así se percibe nítidamente cómo la versión histórica tenida por muchos como la más avanzada de la época, se incorpora al discurso político de la revolución cultural para justificar tanto los límites de la acción posrevolucionaria, como el autoritarismo de sus instrumentos de intervención en el espacio cultural de la cuestión indocampesina, y los caminos futuros que la historia obliga a construir y frecuentar. La restauración de la cultura indígena —en sus aspectos “positivos”, evidentemente— implica también restaurar los sistemas democráticos de gobierno y participación política de las comunidades, pues su desaparición había sido precisamente una de las principales causas de la decadencia de los pueblos prehispánicos:

Como era natural en esas condiciones, la conquista deshizo los cuadros de organización política y social de los nativos, porque la persistencia de instituciones de esa índole era desde luego un obstáculo para la hegemonía del conquistador. Después de la independencia, la organización democrática, artificial, basada en una imitación de sistemas e instituciones de Norteamérica y de Francia, impidió también la creación de una estructura capaz de coordinar y canalizar los ideales políticos del indio en una síntesis viva que los sumara a la organización nacional establecida por la democracia. No está suficientemente dilucidado en México hasta qué punto influyó e influye como uno de los factores determinantes del estan-

³⁰ Aunque esa crítica “vulgar” aparece con frecuencia en textos publicados en *El Maestro Rural*, es más fácil encontrarla evidentemente en textos de carácter doctrinario, como los producidos por el Partido Nacional Revolucionario, especialmente por su Secretaría de Acción Agraria, que espero analizar en un trabajo posterior.

³¹ Para apreciaciones sumarias del anticlericalismo de Bassols, cf. Britton, *Educación y Radicalismo*, pp. 23-30; a esa postura del secretario había que sumar la fe protestante de algunos formuladores de la política cultural de la importancia de Sáenz. Sobre eso cf. Guerrero, “Moisés Sáenz”.

camiento de las razas nativas, la falta de una canalización política y social adecuada de la vida de los indígenas.³²

En virtud de este “pecado original” cometido por las huestes invasoras y reproducido por la incapacidad y pusilanimidad ideológica de los liberales del siglo XIX, la recuperación de la cultura indígena como parte de una “cultura nacional” integrada, resultante de la revolución, comprometía históricamente al régimen a reencontrar mecanismos particulares de expresión y participación de los indígenas en la vida política nacional, lejos de los sistemas de la “democracia burguesa” que tan frágilmente habían fracasado y tan evidentemente habían mantenido al indio en la miseria y la exclusión durante el siglo anterior. El cambio cultural necesario para la consolidación del régimen posrevolucionario recomendaba que se crearan amplios espacios de autonomía indígena y que se procediera a “la formación de sistemas políticos que expresen la vida municipal de los indígenas y realicen la concatenación de tales sistemas autóctonos, con el cuadro general de las instituciones del país”.³³ La historia prerrevolucionaria —en algunos casos identificada más claramente con el periodo colonial— era así la fuente de todos los males que agobiaban a los campesinos “con raigambre de siglos” y que impedían su “redención”. Era una historia que había acumulado “obstáculos” que tenían que ser removidos uno por uno, “por etapas sucesivas, que significarán otras tantas victorias”, y que llevarían al mismo tiempo al propio

³² Bassols, “El Programa”, p. 7, MR.

³³ *Ibid.* En este, como en otros asuntos no se ha avanzado mucho en los últimos sesenta años. Véanse por ejemplo las siguientes declaraciones del embajador Gustavo Iruegas, en la época miembro distinguido de la representación del gobierno federal en el “Diálogo” con los indígenas zapatistas: “[...] para poder llegar a los planteamientos finales de la paz concertada, habrá de concertarse la solución imaginativa, avanzada y cabal sobre los derechos y la cultura indígena; sobre la justicia y la democracia y también sobre los problemas del desarrollo, de modo tal que los indígenas no sean solamente beneficiarios de programas especiales de asistencia social ni su cultura un simple objeto de curiosidad folklórica, sino que en verdad puedan nacer con esperanzas de vivir como el resto de los mexicanos [...] y poder preservar lo que deben conservar de su cultura y recibir lo que la nuestra les debe aportar [...] Que puedan vivir en un medio que no esté diseñado para el sometimiento sino para el desarrollo, el progreso, y la justicia”. Gustavo Iruegas, “La bella causa”, en *La Jornada*, 5 de junio de 1995, p. 18.

desmante —*deconstrucción*, dirían algunos— de esa narrativa de “explotación secular”.³⁴

LA HISTORIA POPULAR

Pero la historia también intervenía en otras áreas del campo pedagógico, como era la exposición directa de versiones simplificadas dirigidas a públicos campesinos y presentadas frecuentemente dentro de la trama de las obras de teatro popular inventadas por los maestros rurales y sus colegas de la revista. Aquí, como en las exposiciones más cultas de la historia de México, predominaba el clima de la leyenda negra de la colonización española, aunque como es natural, dada la naturaleza popular de estos textos, el esquematismo fuera extremo y el empleo de recursos míticos (en especial los dos apuntados anteriormente, sobre los orígenes y sobre la unidad esencial de los “mexicanos”) más libre. En algunos ejemplos, no demasiado raros, el tono nacionalista de esas “lecciones” de historia incluía el periodo prehispánico en el proceso de construcción de la nacionalidad, con argumentos esencialistas como este: “Cuando vinieron los españoles a conquistarnos, ya nuestra Patria se llamaba México, y era una nación constituida”.³⁵ Las motivaciones que pudieron haber llevado a los mexicas a establecerse en el Anáhuac eran igualmente identificadas como “un verdadero sentimiento patriótico”, mientras que la construcción de Tenochtitlan habría sido el resultado de “un legítimo sentimiento de amor a su raza, santificado por el sincero fanatismo a sus deidades protectoras”. El patriotismo era la clave para interpretar la historia de México y todo se explicaba por él, desde el periodo prehispánico hasta la revolución de 1910, pasando por la independencia y los otros momentos culminantes de la construcción de la nación, de las ciudades, de los ferrocarriles, de las carreteras y de las plantas generadoras de energía eléctrica, etcétera.³⁶

Atenta a la cuestión agraria, esa vulgarización de la historia evadía cualquier distinción de tiempos o contenidos para poder llegar, como el mensaje ideológico que era, directamente al cora-

³⁴ “El verdadero estado del país”, p. 7, *MR*.

³⁵ Rodríguez, *Tierra y libertad*, pp. 25-30, *MR*.

³⁶ Manuel Quirós Martínez, “La educación social”, p. 13, *MR*.

zón de los intereses cotidianos de los campesinos eventualmente asistentes. La propiedad de la tierra, como tal, ya existía en la época anterior a la conquista y se encontraba en manos de “los indios”, de quienes la arrancaron “los españoles” que, además, convirtieron a los antiguos dueños en “esclavos” a lo largo de los trescientos años de la dominación ibérica. La lucha por la independencia había fracasado en términos de cambios sociales pues a pesar de que “nuestro padre Hidalgo” había querido “la redención de los oprimidos”, la ambición de “los directores que se sucedían en la cosa pública” había mantenido la misma situación en el campo, “y seguimos los pobres trabajadores del campo siendo el mismo tipo de los agraristas aztecas; es decir, esclavos, puesto que se nos asentaba el látigo del feroz capataz”.³⁷ En lo que respecta a la “revolución” como punto culminante del proceso histórico de construcción de la nación —su “fin de la historia”—, había de hecho comenzado con los primeros enfrentamientos entre indígenas y explotadores europeos: “Lo que se ha llamado Revolución Mexicana abarca desde la primera sublevación indígena en contra de la explotación del régimen colonial de España, hasta la fecha, y aún se extenderá en lo futuro durante mucho tiempo”. La temporalidad de esa “revolución” dependía de la materialización de las aspiraciones nacionales, que “fracasadas o no”, continuaban “intactas e inmovibles”.³⁸

A esos repetidos y constantes fracasos se sumaban, en otra esfera, las enormes deficiencias en la estructura de la narrativa histórica convencional. La falta de consenso sobre una comunidad de héroes, la inexistencia de una historia oficial que permitiera que todos conocieran la misma versión del pasado, donde se destacara “cómo vivieron, lucharon y sufrieron nuestros antepasados”, era vista como una de las causas de la persistencia de las lealtades locales que, a su vez, habían “impedido la formación de una verdadera conciencia nacional”.³⁹ Se esperaba que la verdadera historia revolucionaria “revele a todos” el sentido colectivo del pasado y la existencia de “una sola Patria ligada durante muchos siglos por tradiciones comunes e idénticas aspiraciones”.⁴⁰ Era evidente que lo

³⁷ Rodríguez, *Tierra y libertad*, pp. 25-30, MR.

³⁸ “Reorganización del ejido”, p. 9, MR.

³⁹ Eliseo Bandala, “El estudio de la Historia”, p. 10, MR.

⁴⁰ *Ibid.*

que se necesitaba no era la “estéril historia informativa” sino una historia dirigida por un proyecto ideológico a un objetivo nacionalista —a veces con claros tintes nacional-socialistas—, una narrativa que mostrara los “valores y los ideales de la raza”. La narrativa histórica tradicional, compuesta por “capítulos” que relataban acontecimientos militares y políticos era la responsable del “erróneo y deficiente concepto que los mexicanos tenemos del amor patrio”. La historia debía ser un conjunto de informaciones organizadas de tal forma que instruyeran al niño y le permitieran visualizar su misión principal, la “realización de los ideales de su raza”, y cómo alcanzarla. Era la historia de las grandes luchas del pueblo la que tenía que ser transmitida.⁴¹ Mientras unos veían a ese patriotismo de cuño profascista como el cemento del sentimiento de nacionalidad, otros le atribuían esa función a la generalización de la miseria entre la población indígena y campesina. Las terribles condiciones de subsistencia que los regímenes anteriores a la revolución de 1910 habían impuesto al pueblo eran las responsables por un sentimiento de unidad que había amalgamado las “varias decenas de razas” que habitaban el territorio del país y habían creado un sentimiento nacional que se expresaba en la revolución; ésta no había sido, al fin y al cabo, sino un movimiento de unificación de centenares de reclamos dispersos.⁴²

En 1934, finalmente, el régimen posrevolucionario encontró su narrativa histórica en el libro de Teja Zabre, *Breve Historia de México*, que sería rápidamente convertido en la base de la tan anhelada “historia oficial”. El libro fue saludado por los intelectuales pedagogos como el arribo providencial y largamente esperado de una visión de la historia que descubría “realidades positivas y normas” que representaban el interés de la mayoría del pueblo y no perspectivas particulares “de una secta o clase”. La *Breve Historia*, según su reseñista, montaba el proceso histórico de México dándole un sentido manifiesto, esto es, produciendo una “hilación de hechos concordantes”, “una sinfonía de ascendente poder”, hacia el objetivo final, “cuando la Revolución viene, con sus enormes promesas de prosperidad y justificación colectiva, a rematar los es-

⁴¹ Quirós Martínez, “La educación social”, p.13, *MR*. Las definiciones del texto se refieren a la enseñanza de la historia en general, sin particularizar la educación rural. Pero el hecho de haber sido publicadas en *El Maestro Rural* les confiere pertinencia para el análisis.

⁴² “Reorganización del ejido”, p. 9, *MR*.

fuerzos de las generaciones que se sacrificaron en décadas y siglos anteriores”.⁴³ La historia de México era un proceso ininterrumpido de ascensión —no se sabía bien hacia dónde, además de las alturas— que tomaba su modelo de la estructura maciza de las pirámides indígenas y sobre esa base de continuidad implacable y de evolución irrefrenable llegaba hasta la revolución.

La aparición de la *Breve Historia* significaba el nacimiento de un relato del proceso que los maestros rurales podían, ahora sí,

[...] dar a sus alumnos sin rodeos ni espulgos, como eran precisos para los antiguos textos de Pérez Verdía, o del Dr. León, textos plagados de sectarismos ultramontanos, y en que parecía apenas reprimirse un sentimiento de pena o de vergüenza al consignar cada retroceso del conservatismo y cada triunfo de la democracia, de la causa del pueblo, en nuestra accidentada y trágica historia.

El caso antes mencionado no ocurría con Teja Zabre, en cuya obra, decía el reseñista, se divulgaban ideas modernas y generosas, con énfasis particular en la valoración de los héroes populares, como “el genial e infortunado Morelos”. Y en efecto, por primera vez un libro de historia de México se escribía en el contexto de una revolución que comenzaba a consolidar, mal que bien, un aparato ideológico propio, y con él llegaba a su fin el contraste obligatorio entre un cotidiano revolucionario, por un lado, y narrativas históricas nostálgicas del viejo régimen, por el otro, que había predominado hasta entonces por la falta de una versión *ad hoc*.⁴⁴

⁴³ “*Breve Historia de México*”, de Alfonso Teja Zabre, p. 39, MR.

⁴⁴ *Ibid.* Evidentemente, antes de 1934, otros libros de historia, de texto o no, se habían ocupado ya de la revolución, ya fuera negativa o positivamente, aunque lo habían hecho con extrema cautela y casi todos dándole un tono de “epílogo” o de “conclusión” a su tratamiento, que generalmente no pasaba de algunas consideraciones generales. El libro de Teja Zabre fue el primer libro de texto a ser escrito nítidamente a la luz de los nuevos tiempos y teniendo ya la revolución como una especie de hipótesis general a la que se encaminaba toda la narrativa. Remito nuevamente a la obra de Josefina Vázquez para mayores detalles sobre los contenidos de los libros de texto del periodo 1920-1940, que la autora divide cronológicamente en dos subperiodos (1910-1925 y 1926-1940), en los que clasifica los textos como “tradicionalistas”, “conservadores”, “liberal-oficiales” y “de la escuela socialista”, entre los que cataloga evidentemente a Teja Zabre, por más que la primera edición de su libro sea anterior al lanzamiento del programa.

BREVE DIGRESIÓN BIBLIO-HISTORIOGRÁFICA A PROPÓSITO
DE TEJA ZABRE ⁴⁵

La digresión obedece al hecho de que con Teja Zabre, o, mejor, a partir de su texto, es posible localizar un momento literal y literariamente fundamental de los orígenes de la construcción discursiva de la historia oficial de la revolución mexicana —con la justificación puntual de estar explícitamente dirigido a las escuelas rurales— y ver, con una breve revisión de los cambios habidos entre la primera y la segunda ediciones, cómo se va ajustando en apenas un año, pero un año crucial, el que va de 1934 a 1935, el rigor ideológico y formal de la narrativa (aunque aquí nos limitemos, por coherencia temática, a resaltar principalmente las referencias al universo agrario). Esto como un ejercicio previo al diseño de una inquisición más detallada al respecto, pero no apenas como eso, sino también como un material que contextualiza el pensamiento pedagógico agrarista de la época. El libro de Teja Zabre es, de hecho, el primer libro de historia de México en que la revolución de 1910 está plenamente presente. Muchos otros trabajos anteriores, escritos ya durante la vigencia del nuevo régimen, o durante su fase de organización, se detienen, como en el caso de Emilio Rabasa (1920), en la caída de Díaz y proyectan un presente-futuro revolucionario en tintas negras, o bien terminan, como otra obra muy usada por los primeros gobiernos de la revolución para la educación rural, la *Historia Patria* de Sierra, con la consolidación de la república;⁴⁶ otros hay que ya en esa época, y aún antes (sobre todo libros escritos por observadores extranjeros), se dedican a estudiar, de uno y de otro lado, el fenómeno llamado “revolución mexicana”, como el libro del mismo título del español Luis Araquistán.⁴⁷

Pero esos no eran esfuerzos por acomodar la revolución en la historia de México, ni por elaborar su relato, sino visiones que la particularizaban en el análisis. Ya los que la trataban como parte integral del proceso, como, por ejemplo, Torres Quintero, lo ha-

⁴⁵ Sobre Teja Zabre véase Andrea Cecilia Sánchez Quintana, “El pensamiento histórico y filosófico de Alfonso Teja Zabre”, tesis de licenciatura, UNAM, 1966.

⁴⁶ Loyo, “Lectura para el pueblo”, p. 311. El libro de Sierra ocupaba un lugar destacado en las bibliotecas ambulantes de la joven SEP durante los años veinte.

⁴⁷ Muy favorablemente reseñado en J. de Ibarra, “La Revolución Mexicana”, de Luis Araquistán”, en *Crisol*, año I, tomo II, núm. 10 pp. 280-287.

cían con extrema cautela y economía de palabras.⁴⁸ Teja Zabre, al contrario, escribió su historia con la consigna implícita de que la historia de México no era sino un largo camino en dirección al movimiento de 1910. Era también el primer libro de historia nacional que aparecía dedicado especialmente a las escuelas rurales, esto es, a comunidades de lectores campesinos, como lo indicaba el colofón. Y a lo largo de sus casi 200 páginas, una narrativa en registro de tragedia —el registro favorito de la historiografía mexicana, con pocas excepciones— cumplía con una serie de tareas didácticas, convirtiendo a la historia de México en una demostración palpable de los aciertos y excelencias de las disposiciones y directrices revolucionarias. Cuestiones como los fundamentos de la nacionalidad, los obstáculos a la integración nacional, el vigor y la valentía de la raza, la continuidad inquebrantable que existía entre la “nación” azteca y el México revolucionario, las tragedias provocadas por el pulque en la solidez del imperio tolteca, etc., eran todos hábiles instrumentos de articulación funcional de la narrativa histórica al discurso revolucionario. La primera edición presentaba una estructura de relato más o menos cronológico, aquí y allá quebrado por pequeños capítulos que enfatizaban cuestiones “estructurales”, o que resaltaban símbolos específicos, como el Palacio Nacional, la Catedral (incluida de manera casi exclusiva por su vínculo con el Templo Mayor), etc. Aquí el texto dedicado a la revolución ocupaba apenas diez páginas, esto es, un poco más del diez por ciento de la obra, y se dividía en dos subcapítulos, el primero de ellos portador de una violenta errata: “La Revolución de 1810. Madero y la caída del general Díaz” y “La Revolución en la Historia. Los tiempos actuales”.

La segunda edición, publicada apenas un año después, en 1935, ya durante el gobierno de Cárdenas, trajo modificaciones significativas. En primer lugar, al título de la obra se agregó la dedicatoria que en la edición anterior adornaba el colofón: “Texto para escuelas rurales y primarias”. Corregida y aumentada, esta edición alargaba el espacio de la revolución y lo problematizaba un poco más, además de romper con el esquema fluido de la secuencia corrida

⁴⁸ Cf. rápidos pincelazos sobre las diversas representaciones de la revolución en los libros de texto de historia de México al final de los veinte y a lo largo de la década siguiente están en Vázquez, *Nacionalismo y educación*, pp. 191, 196, 201, 209-210, 212-213; cf. también Vaughan, “Ideological changes in Mexican Educational Policy”.

de capítulos de la edición anterior, optando ahora por la división formal de la narrativa en cuatro “partes”, la última de las cuales, evidentemente, correspondía a la revolución. Ésta dejaba de ser así un mero par de capítulos conclusivos y se convertía en la “parte” culminante de la estructura temporal de la narrativa histórica nacional, y una “parte” que marcaba un hiato y crecía hacia el futuro, mientras que las otras ya estaban irremediablemente enclavadas y concluidas, ya eran historia. Las fotografías del Palacio Nacional y de la Catedral, que separadas ilustraban la primera edición, se fundían ahora en una sola imagen del “Gran Zócalo”. Esto era evidentemente, por lo menos en parte, una decisión editorial de racionalización del espacio tipográfico, pero también tenía el efecto subtextual de construir un imponente bloque unificado, centralizador, en la imagen de la plaza, donde evidentemente dominaba la representación del Palacio Nacional.

La parte dedicada a “La Revolución”, la Cuarta Parte, abría con dos pequeños capítulos, “I. Antecedentes Políticos y Sociales” (que repetía la última parte de “La Restauración Republicana” de la edición anterior), y tres páginas dedicadas a “El aspecto económico”, donde se hacía un balance de la economía del porfiriato, con énfasis en minería y ferrocarriles. Una vez entrando en materia, con “III. La revolución en la historia” y “IV. Madero”, se verificaban algunas reacomodaciones del material y pequeñas pero significativas alteraciones, como la que convertía las “energías populares” que habían despertado con la revolución en la primera edición, en las “energías proletarias y populares” de la segunda. En esta edición se agregaban menciones a los “precursores y los mártires” de la revolución que en la primera edición se resumían a “Águiles Serdán y sus familiares”. El panteón revolucionario comenzaba a tomar forma en sus orígenes: “Camilo Arriaga, Enrique y Ricardo Flores Magón, Juan Sarabia y los héroes sin nombre, obreros de Orizaba, mineros de Cananea, campesinos y ferrocarrileros” (por cierto, un divertido duende tipográfico convirtió a los “campeones de una redención integral” de la primera edición en los “campeones de una redacción integral” en la segunda —páginas 183 y 242 respectivamente—). Sin embargo, un cambio importante se notaba en la edición de 1935: contrastando con la anterior, donde una frase sobre la agitación agraria terminaba indicando los principales “elementos radicales” que la impulsaban y nombrando, en ese orden, a “Vázquez Gómez, Molina Enríquez,

Cabrera, Zapata”, la segunda acrecentaba: “Principalmente, aparece como representativo de la reforma agraria el jefe de la Revolución en el Sur, Emiliano Zapata, quien dio en el Plan de Ayala, la base proletaria del reparto de tierras” (p. 244). La parte dedicada al periodo de Carranza también sufrió alteraciones de importancia en 1935, sobre todo para permitir la inclusión en ella de otros personajes que habían estado completamente ausentes de la narrativa anterior, como Villa y, nuevamente, Zapata. Se ilustraba con una litografía casi de página entera de este último y una reproducción del famoso cuadro de Orozco representando el avance del ejército agrarista.

Por otro lado, se abría un espacio para relatar el episodio huertista y situar el contexto internacional de la revolución: guerra europea, política financiera internacional, imperialismo, Canal de Panamá, invasión de Veracruz y un intento aparentemente frustrado de crear un mito, la defensa del puerto. También había modificaciones en el realismo del relato. Mientras que en la primera edición se decía que con Carranza habían surgido “tendencias de carácter más profundo, que al fin se condensaron en la ley del 6 de enero de 1916, dictada en Veracruz, y en los Artículos 27, 28, 123 y 130 de la Constitución reformada de Querétaro”, en la segunda se habla de “tendencias de carácter más profundo, que al fin se condensaron en la ley del 6 de enero de 1915, dictada en Veracruz, que dio fuerza de ley a la tendencia zapatista de reforma agraria con dotación de tierras a los campesinos”. Otras modificaciones importantes aparecían en la redacción de los “puntos fundamentales” de la “ideología” de la revolución. En la primera edición se adoptaba un modelo que mostraba la práctica de la derecha burguesa y la versión de la “tendencia radical” (los marxistas-leninistas) para situar la fórmula revolucionaria en la mitad. La segunda edición eliminaba la comparación con la “tendencia radical” en todos los puntos (¿por miedo de que les pareciera mejor a los lectores?) y se refería únicamente a la historia anterior y a la revolución. Al mismo tiempo, la “tendencia de la revolución” se convertía en “la fórmula de transición” y, al hablar de la “intervención del Estado en la producción económica, como elemento de control, vigilancia y equilibrio (economía dirigida, racionalización)”, se eliminaba el importantísimo complemento que cerraba la frase en la primera edición: “y formación del gobierno con participación de todas las clases sociales en un sistema democrático funcio-

nal, o sea, organización de todos los sectores de la producción". Ya el "sistema revolucionario", reconocedor de derechos en la primera edición, se transformaba en el "sistema constitucional" o en "la Constitución" en la segunda (páginas 187 y 248 respectivamente). En 1935 se suprimía completamente otra sección de alta alcornia leninista de la primera edición: "En la práctica, la tendencia de la Revolución se caracteriza por el levantamiento, insurgencia o rendición de las clases proletarias dirigidas por una minoría activa que logra conquistar el poder político" (p. 187), al mismo tiempo que se apagaban tres o cuatro párrafos (esos sí inútiles) sobre nuevas tecnologías. En el lado de los *adenda*, se acrecentaba a "Otros cambios [...]" lo siguiente: "Lucha contra el fanatismo clerical y los restos de intromisión de la Iglesia católica romana en la política y la posesión de bienes de manos muertas" y se suprimía "Socialización de la cultura artística, intelectual y filosófica, buscando que la instrucción superior y profesional tenga un contenido social. (Difusión de las escuelas rurales, nueva orientación universitaria y escolar)". La sección dedicada a Obregón y Calles sufría leves modificaciones, la más importante de las cuales era la añadidura de una "fórmula" que no aparecía en la edición anterior, y que ahora precedía a todas las otras: "Consolidación de las conquistas revolucionarias por medio de leyes obreras y agrarias" (p. 250).

La "realización inmediata y práctica del nacionalismo", cuya "nota dominante" en la primera edición era la "reforma agraria", pasó en la segunda a ser "la reforma obrera [*sic*] y agraria" (p. 251). El zapatismo, que en la primera edición aparecía como "un movimiento completamente agrarista" se transformó en la segunda en "un movimiento principalmente agrarista" (p. 251). Nuevamente la "tendencia proletaria" de Teja Zabre se manifestaba en ese mismo párrafo: en 1934, al hablar de "los mandatos de la Constitución de 1917", había dicho: "se considera como esencial el Artículo 27, que se ocupa de los problemas agrarios". Un año después se le agregaba "y el 123 que sirve de base a toda la legislación en materia de trabajo. Principalmente la realización del programa agrario corresponde a la época Obregón-Calles, y es tal vez el secreto de sus éxitos políticos" (p. 251). Líneas más abajo, modificaba la frase que decía "Nacionalismo, indianismo y reforma agraria, son caminos que llevan al punto que se ha señalado desde los orígenes de la evolución histórica de México" (1934: p. 190) para intercalar

entre el primer y el segundo ismo uno que se le había pasado: “obrerismo”. Otra alteración importante se encontraba en el antiguo ítem 11 que destacaba los puntos principales de los programas revolucionarios, y del cual se suprimía el importante núm. IV: “Reconocer a las clases campesinas, cuando menos iguales derechos que a las poblaciones de las ciudades, en cuanto a servicios públicos, especialmente de educación, por medio de las escuelas y centros de enseñanza rurales” (1934: p.190).

En fin, el espacio del relato dedicado a la revolución saltaba de 10 a 25 páginas, aunque la ganancia era marginal y no absoluta, pues la edición había pasado globalmente de 193 a 263 páginas. Pero, de cualquier forma, cincuenta por ciento de lo acrecentado correspondía a la revolución, mientras que el sobrante se dividía entre las tres “partes” que restaban. Los dos capitulitos “revolucionarios” de la primera edición se convertían ahora en cuatro segmentos —el último de gran significación— que ya indicaban un devenir histórico dentro de la propia parte culminante: “La Revolución. Antecedentes Políticos y Sociales”; “El aspecto económico”; “La Revolución en la Historia. Hombres y principios. Madero, Carranza, Obregón y Calles” y “La Nueva Ideología”.

A pesar de ser un libro explícitamente aprobado para escuelas rurales, los campesinos aparecían de forma apenas nominal. En la parte dedicada a la revolución y a los nuevos derechos, el énfasis se colocaba en los “trabajadores” y en la “industria”, mientras que los campesinos eran mencionados siempre dentro de esa categoría, acompañados invariablemente de obreros y soldados; tan fundamentales como ellos en la derrumbada de Huerta habían sido “las masas proletarias” (1934:p.186). De hecho, era un libro mucho más dirigido a los maestros rurales —quienes tenían que entenderlo, asimilarlo, explicarlo y traducirlo— que a los campesinos. De allí la importancia central de esos intermediarios para esa historiografía en proceso de construcción. En términos anecdóticos, hay que notar que la edición de 1935 cerraba con una exposición del “ideario de la tendencia radical en la revolución mexicana”, donde se elaboraba una parábola de la doctrina *hard-core* del Partido Comunista, eufemísticamente llamado de “tendencia radical” en la edición de 1934.

Poco después, con la elaboración del Plan Sexenal y la elección de Cárdenas para el gobierno de la república, el discurso histórico

de los intelectuales pedagogos sufrió un violento y curioso giro. De haber sido hasta ese momento un discurso que utilizaba su tema central, una cierta versión del proceso histórico, para justificar y legitimar el movimiento revolucionario al mismo tiempo que explicaba las causas de las enormes dificultades que impedían que la revolución alcanzara sus objetivos sociales y económicos, pasó a ser un discurso histórico que, en julio de 1934, saludaba la elección del general michoacano usando el pasado para lanzar el imaginario colectivo en dirección a un futuro lleno de felicidad, donde se situaba “un México nuevo”. El espejismo de la modernización con justicia social creado por el Plan Sexenal le daba así al pasado un nuevo sentido, obligaba a una relectura, hacía del presente un puente que había que cruzar con rapidez, sin detenerse a examinarlo, y depositaba en el futuro la verdadera historia de la revolución. El presente se volvía un tiempo de construcción de un futuro que justificara el drama del pasado.⁴⁹

SÍMBOLOS Y HÉROES PATRIOS

La integración nacional, como vimos, tenía como una de sus principales líneas de realización el “culto” a los símbolos patrios, que debían reflejar en la mente de los niños “por un lado, su simbolismo, y por el otro, el recuerdo del deber que tiene de luchar por el progreso de la patria y por la defensa de aquel lábaro, en caso de que peligre la autonomía nacional”.⁵⁰ La estrategia pedagógica aprovechaba explícitamente la impresionabilidad de las mentes infantiles. El nacionalismo subsecuente estaba enmarcado en la tarea de creación de una patria nueva basada en la expansión del civismo. Así, en cierto sentido, la tarea que los maestros rurales se proponían a la luz de su propio diagnóstico no era apenas crear y educar al campesino sino colaborar en las bases de la construcción de una nación integrada cuya representación ideal generalmente era descrita como reposando en la igualdad, la solidaridad, el progreso del ciudadano común, “donde sólo haya hombres que laboren por el bienestar pro-

⁴⁹ Cf. “El problema educativo de México y el presidente electo”, p. 3. Sobre esa operación de “enroque” de tiempos históricos, cf. Balandier, *El poder en escenas*, p. 19; alguna cosa parecida había hecho Calles con la propia noción de “revolución mexicana”. Cf. Palacios, “Calles y la idea oficial de la Revolución Mexicana”.

⁵⁰ Velasco, “Las primeras”, p. 5, *MR*.

pio y colectivo”.⁵¹ Algunas piezas escritas para representación teatral trataban de imprimir didácticamente nociones de civismo que postulaban ejemplificaciones infantiles de ese proceso de integración nacional, partiendo linealmente de unidades menores hasta alcanzar la cumbre, que venía a ser “la Patria”:

JUA.— No, niño; no seas tonto; debes aprender, estudiando, para que algún día puedas serle útil a tus padres, a tus vecinos y a tu Patria.

DOL.— ¿Quién es esa doña Patria?

JUA.— Pues se llama Patria la tierra que nos ha visto nacer; donde están todos nuestros afectos, y por la que debemos dar hasta la última gota de nuestra sangre, en caso necesario. Esto es largo de explicar.⁵²

En la misma perspectiva de raciocinio, las fiestas populares implantadas por la revolución, tales como las celebraciones del primero de mayo durante los años treinta, adquirirían un significado de fiestas de emancipación no solamente por su referente específico, por lo que celebraban, sino sobre todo porque correspondían, “del lado de acá”, a las fiestas que antes se celebraban solamente en los cascos de las grandes haciendas.⁵³

Habría que hablar también de los programas de historia elaborados para la escuela rural, aunque, como sabemos, no hubo un programa específico para los campesinos sino más bien adaptaciones locales del currículo estructurado para toda la educación primaria. El programa del llamado “ciclo inferior” estaba todo dirigido a sentar las bases de la conciencia cívica y nacionalista del niño, campesino o no. La explicación del pasado ayudaba a entender el presente y esa ecuación resultaría en una conducta cívica grupal “satisfactoria”, pues crearía elementos “patrióticos” de comunión e integración entre los nuevos miembros de la comunidad nacional. En primer lugar venía naturalmente el culto a los símbolos, entre los que destaca la bandera y su significado, así como los rituales y ceremonias que le estaban reservados, incluyendo instrucciones sobre “cómo puede honrarla y defenderla un niño”. Después, las “fechas históricas” que la revolución decidiera incorporar a su historiografía, y en las que se marcaba fuertemente la continuidad con otros movimientos armados de los siglos anteriores. De las seis

⁵¹ *Idem.*

⁵² Nieves, “El Doloroso”, pp. 27-28, *MR*.

⁵³ Rodríguez, *Tierra y libertad*, pp. 25-30, *MR*. Sobre la reglamentación de las fiestas nacionales patrióticas, cf. Knight, “Los intelectuales en la Revolución”, p. 56.

recomendadas como exigencia mínima solamente una, el 20 de noviembre, era una fecha revolucionaria, aunque pertenecía a una fase de la revolución, la fase “política”, que posteriormente había sido relegada a un lugar de segunda importancia.⁵⁴ El ciclo intermedio repetía más o menos los mismos propósitos con algunas pocas excepciones, como la insistencia en que la enseñanza de la historia debería servir para socializar al niño “con la raza, es decir, para integrarlo al grupo racial al que pertenece, creándole sentimientos y actitudes interiores”. Nada indicaba, sin embargo, que dicha propuesta se hubiera basado en reflexiones consistentes sobre términos como “raza” o “grupo racial”, sino que más bien se trataba de inserciones en el texto con los sentidos de “mexicano” y tal vez “mestizo”, pues lo contrario habría implicado un reconocimiento minucioso de la diversidad racial mexicana y, absurdamente para el momento, en la elaboración de “historias étnicas”. En congruencia con la noción de la continuidad del proceso revolucionario, la relación de eventos que integraban la historia que habría de enseñarse a los niños, campesinos o no, estaba encabezada por la descripción de las formas de vida de los pueblos prehispánicos, a la que se seguían la conquista, la vida colonial, el proceso de independencia y “la consolidación de la nacionalidad”, que suponía evidentemente el siglo XIX hasta por lo menos la expulsión de los franceses.⁵⁵ A pesar de referencias espaciadas a un panteón más extenso, los héroes más celebrados por los intelectuales pedagogos a principios de la década de los treinta eran, sin sorpresa, Morelos y Zapata, frecuentemente identificados entre sí en el discurso —que aquí y allá incorporaba otros próceres al conjunto, como Vicente Guerrero y, más generalmente, Juárez.

En 1934 se celebró el decimoquinto aniversario del asesinato del “Caudillo del Sur” y *El Maestro Rural* le dedicó un número, en realidad un par de artículos y la divulgación de una circular referente a la fecha, que indicaban claramente —sobre todo esta última— la institucionalización del mito. Sin embargo, según textos oficiales, el origen de éste no se localizaba, curiosamente, en la propia experiencia agrarista ni en la constitución de una tradición

⁵⁴ Las otras fechas eran 5 de febrero, 5 de mayo, 18 de julio (muerte de Juárez), 16 de septiembre, 12 de octubre. Rafael Ramírez, “Programa de historia”, p. 6, *MR*.

⁵⁵ Ramírez, “Programa de historia”, p. 7, *MR*.

local o regional; es decir, no se trataba de un mito nacido del imaginario del pueblo zapatista, sino que aparecía como resultado de la combinación de la retórica del Estado —los “oradores oficiales”—, que al tratar de construir en la mentalidad de los morelenses el sentido figurado de que Zapata, personaje de la vida real, “vive en su ideal agrario”, habían propiciado que surgiera en “la primitiva sensibilidad indígena” la cinematográfica figura heroica de Zapata en su caballo blanco. Como se ve, era una formulación de la generación del mito que lo hacía dependiente del encuentro de dos estructuras culturales, una “activa”, la que generaba el sentido figurado, y otra “pasiva”, que lo recibía y, de tropo literario —probablemente un disfraz del asesinato—, lo transformaba en mito. Para ambas vertientes el resultado del encuentro, el mito, era un resultado accidental, pero curiosamente era la estructura receptora pretendidamente “pasiva” la que detonaba la metamorfosis. De esa forma la “sensibilidad indígena”, por su primitivismo, aparecía como incapaz de percibir las sutilezas de lo que en el habla “culto” (¿o demagógica?) de los representantes del Estado era un sentido figurado, una metáfora, que se suponía diferente de lo real, y terminaba por realizarlo en el mito. Por último, de la mezcla de la figura literaria y la elaboración mítica, resultaba por fin la síntesis del encuentro, lo que los intelectuales identificaban como el denominador común supuestamente aceptable para ambos generadores: el símbolo.⁵⁶ Sin embargo, esta complicada operación evidentemente no impedía que la versión popular fuera mantenida y continuara siendo divulgada: “Arroyito revoltoso / ¿qué te dijo aquél clavel? / Dice que no ha muerto el Jefe, / que Zapata ha de volver”.⁵⁷

Así domesticado e incorporado con la serenidad de lo simbólico al imaginario social creado por la revolución, la figura de Zapata pudo entonces convertirse en objeto de veneración y su vida considerarse como una vida ejemplar, ya no en sentido figurado ni

⁵⁶ “Los oradores oficiales han repetido tanto, a los oídos de los morelenses, la voz de que Zapata vive en su ideal agrario, que la primitiva sensibilidad indígena, animadora de mitos hoy como en los tiempos de Sahagún, ve siempre pasar en su caballo blanco al guerrillero heroico, abanderado de una raza. / Y en verdad que este labriego batallador por una causa noble y eterno se ha convertido ya en un símbolo. Lo que se sabe de su vida apenas es lo bastante para enastar su simbolismo y su leyenda.” “En el xv aniversario”, p. 9, *MR*.

⁵⁷ Armando List Arzubide, “Corrido de la muerte”, p. 15, *MR*.

como un personaje mítico, sino como el símbolo que unificaba visiones contrastantes de las dos tradiciones culturales que lo reclamaban. La SEP estuvo entonces en condiciones de pedir a los maestros rurales —ya sin miedo de ser confundida con los demagogos “oradores oficiales”— que se esforzaran por “exaltar esta figura y este ideal, explicando a los alumnos y a los campesinos la verdad del Agrarismo libertador”.⁵⁸ A partir de entonces esa vida ejemplar de lucha constante contra el latifundismo usurpador se transformó en leyenda patria a ser repetida, reavivada y rehecha una y otra vez, en décadas por venir, en todas las escuelas y comunidades rurales, reuniendo “al vecindario y a los niños” y haciendo del maestro recitador el oficiante principal del culto, el encargado de enaltecer “la figura del héroe”.⁵⁹

De esa manera, Zapata se convirtió en el símbolo y en el paradigma del campesino de origen indígena, portador de las características con que ese grupo social sería integrado a la sociedad y al sistema político posrevolucionarios: un hombre humilde, inculto, simple, pero con una *intuición*, es decir, un don de la naturaleza que le permitía eludir su ignorancia y entender “todo el drama secular de México”. El proceso de legitimación del cual Zapata era objeto por parte los intelectuales pedagogos operaba una metamorfosis en varias etapas: primero había sido “la voz”, después “el rayo de la venganza” y finalmente “un jefe de multitudes” cuyos reclamos de justicia rebasaban ya el ámbito regional y agitaban la república entera, para convertirse, en vísperas de su sacrificio en Chinameca, cuando se cumplía “su destino de redentor de siervos” —y definitivamente, después de que su muerte lo inmovilizara para siempre—, “en un pendón de rebeldías, en un despertar de esperanzas, para todos los oprimidos del mundo”.⁶⁰ La consagración de Zapata como héroe mítico, cargado de la fuerza dramática necesaria, se extendió así hasta convertir la consigna de su movimiento, “Tierra y Libertad”, en el “eje de toda la revolución” y como tal en pilar central de la estructura ideológica que se construyó para abrigar a la escuela rural.⁶¹ Con esta operación, los intelectuales pedagogos articularon firmemente la estirpe revolucio-

⁵⁸ “En el xv aniversario”, p. 10, *MR*.

⁵⁹ Ramírez, “Circular relativa a la conmemoración”, p. 11, *MR*.

⁶⁰ “En el xv aniversario”, p. 9, *MR*.

⁶¹ Balandier, *El poder en escenas*, p. 19.

naria de la educación campesina, pues al amparo de la consigna zapatista la escuela rural se unió indisolublemente al ejido conformando una realidad bicéfala: “Primero, el ejido, la tierra, la base de sustento y de bienestar; en seguida, la libertad espiritual, la enseñanza, la cultura, la ciencia, el arte, la escuela rural”⁶²

Por otra parte, el culto a Juárez, frecuentemente centrado en su papel en el proceso de consolidación del Estado nacional o en su oposición a la iglesia —ambos temas predilectos del discurso revolucionario—, pero disminuido por su “ceguera” agrarista, también aprovechó semejanzas con la representación heroica de Zapata, enfatizando cómo “el Impasible [...] arizó en carácter dramático la estoicidad de su pueblo mismo, la actitud de evasiva rebeldía de su raza”. Juárez se juntaba a Morelos y Zapata, una “sucesión de cumbres” que también incluía a Cuauhtémoc en el panteón revolucionario transhistórico que guardaba los restos de los defensores de la raza.⁶³

EL CAMPESINO Y SU PAPEL EN LA REVOLUCIÓN

Este sería uno de los temas centrales por investigarse en las páginas de *El Maestro Rural* y uno de los más importantes para los efectos de este trabajo. Se trataba de deslindar en la medida de lo posible a través de qué mecanismos, recursos formales, simbólicos, etc., le fue transmitida al campesino la representación de su papel en la revolución para identificarlo y comprometerlo con el movimiento —o con la Escuela Rural, uno de sus resultados—, atribuyéndole, o intentando atribuirle, nociones de nuevos derechos y espacios de acción. Sin embargo, todo indica que la elaboración del campesino como un elemento central en la revolución es de hecho un fenómeno posterior a 1934, ciertamente resultado de la retórica legitimadora institucional de las organizaciones oficiales campesinas en la segunda mitad de la década y de las nuevas directrices de la política gubernamental bajo Cárdenas. En efecto, aunque para el periodo del presente estudio —inicios de los años

⁶² “En el aniversario” p. 10, MR.

⁶³ Sobre la galería de héroes consagrados por el frente principal de construcción de la historia oficial posrevolucionaria en los libros de texto, cf. Vázquez, *Nacionalismo y educación*, pp. 189-190 y 213.

treinta— la visión del proceso revolucionario como un movimiento básicamente agrario ya esté plenamente consolidada, por lo menos en los órganos e instituciones directamente ligados a problemáticas rurales, el papel emblemático del campesino y su representación acabada, aún se encuentran distantes de su importancia futura. En términos generales, la relación que se diseña por esos años entre los campesinos y la revolución es una relación pasiva, en la que los primeros aparecen como “beneficiarios” de la segunda, que se empeña en “resolver” problemas y “mejorar” condiciones de vida inaceptables. Se elabora, como ya se dijo, una especie de “deuda social” del régimen posrevolucionario para con los campesinos que deben ser “indemnizados” por sufrimientos pasados, históricos. Y en esa función la escuela rural cumple un papel central: “la Escuela, en verdad, es la única y mejor ofrenda que la nación puede dar en recompensa de tantos dolores al generoso campesino, con quien la Revolución fue hecha y quien, a la postre, sigue siendo sacrificado”.⁶⁴ Este tipo de posturas recuerda la noción del sufrimiento como fuente de valores —noción generalmente atribuida a las llamadas culturas primitivas— al mismo tiempo que sirve para elaborar la representación del campesino como un pueblo elegido al que la revolución promete un futuro de esplendor y gracia.⁶⁵ Simultáneamente, la pertenencia a ese pueblo elegido crea vínculos específicos en la medida en que contribuye a formar una “comunidad de pretensiones”.⁶⁶

Pasiva también parece ser la visión que algunos segmentos campesinos tenían de su propia participación en el movimiento revolucionario. En alguna región de la mixteca, por ejemplo, durante el primer semestre de 1932, representantes campesinos saludaron al secretario de Educación con la declaración de que, más que convocarlos o incorporarlos, “la revolución iniciada en 1910 por el apóstol don Francisco I. Madero, nos hizo ver en esta región el paso de diversas facciones [de] revolucionarios en pos de los ideales que hoy se hallan cristalizados en el programa de gobierno de nuestro país”.⁶⁷ En muchos otros textos aparecía la misma re-

⁶⁴ Alpizar Ruz, “El Ministro de Educación ante el problema”, p. 6, *MR*.

⁶⁵ Véase a ese respecto Kolakowski, *La presencia del mito*, p. 92.

⁶⁶ Aunque sean, al final, “pretensiones excluyentes que separan a los individuos”. *Idem*, p. 99.

⁶⁷ Bonifacio Velasco, “Bienvenida”, p. 15, *MR*. Velasco era un maestro campesino de la comunidad de Nuñú, Oaxaca.

presentación del campesino como un asistente relativamente inerte que se convertía después en el principal beneficiario de la revolución. Como vimos, esa pasividad era un elemento clave en la construcción del campesino humilde y agradecido que recibía una gracia, no un derecho. Es posible encontrar inclusive ejemplos de “recordatorios” de los daños que tuvieron que ser inflingidos a la nación para “liberar” a los campesinos; algo que éstos no podían olvidar y que debía llevarlos, una vez más, a enfatizar su “agradecimiento” y su compromiso con el régimen posrevolucionario:

Costó tu libertad miles de vidas / así como también muchas heridas / en corazones que hoy abandonados, / por esposos e hijos inmolados, / en la contienda de renovación / a que dio lugar nuestra REVOLUCIÓN [...]

Hoy debes dar a esos esfuerzos gloria / ya que tú fuiste el de la victoria, / correspondiendo de la patria a su llamado, / pues ella quiere verte un hijo honrado / para poder llamarte MEXICANO.⁶⁸

Pero el campesino y “su” lucha jugaban también como una voluntad apropiada por el Estado para justificar sus políticas y sus programas. En cierto sentido, leyendo algunos de los materiales agraristas de principios de los años treinta, se tiene la impresión de que importantes actores de la esfera política pretendían definir al nuevo Estado como una construcción hecha a partir de un universo de reivindicaciones campesinas que nunca aparecen plenamente identificadas ni en su origen, ni en su forma de transmisión, ni mucho menos en sus elementos concretos. Así, por ejemplo, la Secretaría de Educación, en esta lectura, parecía deber la estructura y el contenido que presentaba en esos años única y exclusivamente a “las aspiraciones y necesidades del campesino”. Esos ingredientes habían constituido un mandato ineludible que legitimaba el espacio político de la estructura estatal: “El campo impuso, mediante las convulsiones armadas, su ansia educativa, la hizo sentir y provocó con ello la formación de un sistema que sin romper nuestra forma de gobierno federal extiende su acción a todos los rincones de nuestro suelo”. Lejos de ser una entidad destinada a “educar”, la Secretaría, sensible a esas aspiraciones y necesidades, se convertía en “un verdadero organismo de integración

⁶⁸ Alejandro Román, “El campesino”, p. 3, *MR*. Mayúsculas en el original.

nacional que persigue tenazmente el logro de un propósito vinculado con la redención de las masas de agricultores”.⁶⁹

En contraste con el tono general de pasividad que el discurso político de los educadores rurales usaba para definir la participación de los campesinos en la revolución, sobre todo en textos ensayísticos y en artículos “de contenido”, algunos otros (pocos) textos enfatizaban el extremo contrario, donde el campesino aparecía básicamente como un revolucionario, participante efectivo de la lucha armada, alguien que habría ganado sus derechos pero a través de una operación de conversión en “soldado de la revolución”. Esa visión, que se encuentra desarrollada sobre todo en textos destinados a representación teatral, estaba vinculada, como era natural, a interpretaciones izquierdistas de la revolución, que lanzaban las otras a la derecha; en ellas se sentía claramente la influencia de nociones comunistas sobre el papel de los trabajadores en las luchas de emancipación nacional, en especial de los “obrerros agraristas” que habrían hecho la revolución “contra la despótica conducta del capitalista” y que debían mantenerse en alerta para resguardar los “postulados revolucionarios” que sirvieran de programa a la lucha armada. En ese papel los campesinos se transformaban en soldados y los soldados en campesinos, como decía el personaje “Don Justo” de *Tierra y libertad*:

LUCÍA.— ¿Fue usted soldado? Yo amo a los soldados, porque ellos aman a la Patria.

DON JUSTO.— Lo fui, para luchar por el bien colectivo de los campesinos, como yo, y regreso triunfante a mis antiguos lugares para seguir siendo soldado, como todos los labradores [...] ⁷⁰

La transmutación del “campesino” en “soldado” no deja de ser interesante como juego de representaciones. De hecho, en vez de hablar de un “campesino armado” que realizó una revolución, el texto condicionaba la legitimidad de la beligerancia del individuo a su metamorfosis en un sujeto de autoridad, el “soldado”, el que sí podía estar armado pues lo hacía dentro de una estructura de mando y disciplina, mientras que en la hipótesis inicial la referencia básica de poder habría sido la comunidad. Esa parcialidad del papel del campesino en la revolución se manejaba también ha-

⁶⁹ Bassols, “El Programa”, p. 4, MR.

⁷⁰ Rodríguez, *Tierra y libertad*, pp. 25-30, MR.

ciendo del movimiento armado un proceso mucho mayor que la intervención individual o grupal que podría haber existido, y así la revolución había acontecido y en ella habían participado campesinos y peones con su reivindicación particular, en “protesta contra la opresión y las explotaciones a que estuvieron sujetos durante el pretendido tiempo de dicha paz”.⁷¹

En fin, la historia que se elabora a partir de los años treinta es, de nuevo, una historia montada encima de héroes individuales y, sobre todo, de una entidad salvadora, creada por la revolución, que resume su logro mayor: el Estado como protector de los desfavorecidos, especialmente de los campesinos e indígenas. Así, el relato historiográfico posrevolucionario se convierte en la narrativa del surgimiento del nuevo Estado y de la idea-fuerza de una nueva Nación, en un relato mítico de orígenes, en cuyo seno se reinventa el principal mito de la modernidad, el Estado-Nación.⁷² Lejos estamos de las observaciones demoledoras de Sáenz al finalizar la década de 1930, que desmonta la versión de la historia plasmada por el porfiriato. Los ideólogos de la revolución —y aquí debemos incluir a todos los que, con mayor o menor suerte o audiencia, dedicaron su tiempo a tratar de encontrarle un sentido a los cambios sociopolíticos y culturales resultantes del movimiento armado, esto es, la revolución institucionalizada— restauran rápidamente el modelo historiográfico del antiguo régimen apenas adaptándolo a las nuevas prioridades políticas del sistema triunfante; triunfante como es, éste retoma un triunfalismo que se refleja en las intervenciones conmemorativas de los maestros rurales y de los intelectuales que construyen el discurso pedagógico sobre el campesino, tanto en la perspectiva de largo y mediano plazo, como en la versión de muchos de los participantes en la que, ellos también, hacen parte de esa cohorte de héroes, de esa misma raza de bronce (del porfiriato) que forma la genealogía de los mexicanos. Decía Sáenz en 1929, criticando la construcción perpetrada por los intelectuales del régimen vencido de una historia de ficción para presentarla como la historia de México:

“Echamos mano de la megalomanía para ocultar nuestra flaqueza. Éramos el pueblo más valiente de la tierra (‘Raza de Bronce’, ‘Niños Hé-

⁷¹ Manríquez, “El ejido y el maestro rural”, p. 33, *MR*.

⁷² Baczko, *Los imaginarios sociales*, pp. 97, 99-100.

es'), nuestra historia era una epopeya, nuestro ejército, una teoría de héroes; ningún suelo tan rico como nuestro suelo; incomparable el gobierno; ilustres los directores políticos".⁷³

No sería difícil destinar esos juicios a la historiografía posrevolucionaria de inicios de los años treinta.

De hecho, el relato que se construye a partir de las determinantes políticas e ideológicas del nuevo régimen de esas fechas en adelante, es nuevamente una "superlativa perfección", como diría Sáenz, a la que sólo se le agrega como innovación posrevolucionaria constantes menciones al "pueblo", un personaje al mismo tiempo estructurante y cuasi metafísico, prácticamente intangible.⁷⁴

Esto, a todas luces, no pretende descalificar las buenas intenciones que pudieron en su momento haber llevado a intelectuales como Teja Zabre o Torres Quintero a revisar la historia porfiriana con una óptica popular. Apenas se trata de constatar la esencia de la operación y la continuidad de sus ordenamientos formales. Los historiadores, los profesores de historia, los autores de libros de texto o de apuntes "de historia", como el resto de los mortales, también estaban supeditados a modelos de difícil deconstrucción. Y después de algunos serios, aunque aislados esfuerzos por mudar el ritmo y la tonada, a principios de los años treinta, triunfalmente derrotados, volvieron a lo mismo. Nuevamente Sáenz lo previó, sin proponérselo, pues de quien hablaba era de los que imaginaba muertos: "La megalomanía que en otras naciones y circunstancias pudiera ser madre del orgullo de la raza, y por lo mismo perdonable, fue entre nosotros un ardid estúpido inventado por los de arriba para ocultar la verdadera mezquindad del sistema que habían creado".⁷⁵

⁷³ Sáenz, "México: juicio y pronóstico", pp. 28-29.

⁷⁴ Algunas reflexiones sobre el cambiante contenido de "el pueblo" en los años veinte y treinta mexicanos pueden ser encontradas en Pérez Montfort, "Indigenismo, hispanismo y panamericanismo", pp. 343-348; también Irene Vázquez Valle, *La cultura popular*. Para obtener una perspectiva más amplia, cf. Geneviève Bollème, *O Povo*, particularmente el capítulo intitulado "Uma política da enunciação", pp. 51-64.

⁷⁵ Sáenz, "México: juicio y pronóstico", p. 29.

UNA TRANSFERENCIA DE SACRALIDAD: LA APROPIACIÓN POSREVOLUCIONARIA DEL SIMBOLISMO RELIGIOSO

La apropiación de la estructura simbólica y del conjunto de representaciones vinculadas al culto que la principal institución religiosa mexicana, la Iglesia católica, elaboró a lo largo de cuatro siglos de contacto directo con las masas campesinas, es una de las características principales de la retórica agrarista posrevolucionaria, además de constituir una forma peculiar de manipulación del relato historiográfico. Algunos autores, tal vez olvidando momentáneamente que los fenómenos religiosos cumplen funciones no sólo en la dimensión espiritual sino en muchas áreas de la existencia de una colectividad, han visto en esto una especie de peculiaridad sin mayores consecuencias; otros, una paradoja, y otros más, un ejemplo de cierta "hipocresía" por parte de los líderes revolucionarios.⁷⁶

Sin embargo, ese fenómeno, focalizado en el contexto de la estrategia educativa dirigida al campesino, aparece con rasgos mucho más definidos, precisos y sobre todo como el producto de una clara y consciente determinación política de revestir el poder posrevolucionario con los atributos disponibles de sacralidad, con la vestidura mítica imprescindible para su consolidación.⁷⁷ Por otro lado, no hay que olvidar los estrechos lazos de parentesco que a lo largo de la historia de México se fueron tejiendo entre las nociones de nacionalidad, mexicanidad, identidad nacional, etc., y las representaciones autóctonas del catolicismo, sobre todo, del simbolismo guadalupano.⁷⁸ En ese sentido, la instrumentalización de las estructuras de creencias y de ritos del catolicismo en beneficio del proyecto cultural posrevolucionario era una tentativa evidente de transferirle al nuevo Estado los contenidos de identidad nacional y la fuerza consolidadora depositados en ellos.

⁷⁶ El primer caso está representado por Jean Meyer y su obra en torno de los conflictos Estado-Iglesia en el México posrevolucionario. El último por Knight, "Los intelectuales en la Revolución"; sobre la variedad de funciones de la experiencia religiosa, cf. Kolakowski, *La presencia del mito*, p. 9.

⁷⁷ Balandier, *El poder en escenas*, pp. 41, 122-123.

⁷⁸ Cf. Mondragón, "Protestantismo, panamericanismo", pp. 331-332; Blancarte, "Introducción", p. 17; Knight, "Los intelectuales en la Revolución", p. 64. Para una visión general del fenómeno guadalupano, cf. Francisco de la Maza, *El guadalupanismo mexicano*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981, y Ernesto de la Torre Villar, *En torno al guadalupanismo mexicano*, México, M. A. Porrúa, 1985.

Es posible extender la identificación de la estrategia religiosa prerrevolucionaria con la diseñada por los regímenes posrevolucionarios hasta el nivel básico de sus orientaciones fundamentales. En ambos casos se trataba de emplear un imaginario ya estructurado, adaptándolo para introducir en él nuevos conjuntos de símbolos o, más frecuentemente, modificar el contenido semántico de la antigua simbología para producir efectos nuevos, adecuados a los fines del sistema que se imponía. De allí la semejanza de este dispositivo con el historiográfico a que me referí antes: como es obvio, los símbolos no trabajan aisladamente sino dentro de sistemas que les dan sentido, y esos sistemas a su vez germinan dentro de contextos sociales específicos que, cuando cambian, otorgan nuevos significados a los sistemas preexistentes y a sus unidades básicas y los obligan a la adaptación.⁷⁹ De la misma manera como los acontecimientos revolucionarios fueron transformados en eslabones simbólicos del relato historiográfico para poder adquirir nuevos significados dentro del *continuum* de la historia de México, así también las estructuras del simbolismo religioso y su léxico fueron aprovechados para darle sentido a procesos sincrónicos como las acciones culturales posrevolucionarias. Como dice Baczko, “las conductas sociales se dirigen no tanto a las cosas mismas como a los símbolos de las cosas [...] De este modo, el hecho religioso es una expresión simbólica del hecho social”.⁸⁰ En ese sentido, la apropiación de la estructura simbólica cristiana por parte del discurso posrevolucionario como forma de controlar el imaginario religioso de

⁷⁹ Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social*, pp. 216-217. Baczko por su parte afirma: “los imaginarios sociales no funcionan aisladamente sino relacionados, con diferencias y variables, con otros tipos de imaginarios, confundándose a veces con ellos y con su simbolismo (por ejemplo, la utilización del simbolismo de lo sagrado para legitimar un poder)”, Baczko, *Los imaginarios sociales*, pp. 30-31.

⁸⁰ Baczko, *Los imaginarios sociales*, p. 21; cf. la visión de Habermas, en el sentido de que la cultura y todos los elementos que la componen, las creencias, los sistemas simbólicos, las estructuras mentales, los conjuntos de representaciones, el imaginario, etc., pueden ser entendidas como estructuras dotadas de condiciones para la manipulación racional de la realidad, si por racional podemos entender algo mayor que la estrecha definición vigente del racionalismo cartesiano. Tomando el análisis cultural como un ejercicio dirigido a estudiar el aspecto “simbólico-expresivo” de la conducta es posible combinar las perspectivas culturalistas con las que privilegian la estructura social, pues la cultura se instrumentaliza como una relación entre la “subjetividad” y el mundo concreto. Cf. Wuthnow, *Análisis cultural*, p. 283.

los campesinos mexicanos, no dejó de ser un ejercicio de sincretismo —de *reinterpretación*, como la llama Aguirre Beltrán— que aprovechó las partes componentes de esta operación para promover el cambio cultural de forma gradual y sin rupturas aparentes. Sáenz lo diría con claridad inmejorable en 1936, a la luz de Carapan: “conservar el movimiento del rito pero cambiar el sentido”.⁸¹

Si hiciéramos un ejercicio de reconstruir la estructura proto-religiosa de la estrategia cultural posrevolucionaria, sin duda tendríamos que registrar en uno de sus niveles fundamentales la presencia transparente de una institución-concepto, la Misión Cultural, que adoptó, sin mayores ambigüedades que las implícitas en el mismo acto de la apropiación la estructura formal simbólica constituida por las misiones originales:

Desde un principio, allá por 1923, se quiso imprimir a las Misiones Culturales el sello de un apostolado en que, suprimiendo el tema religioso que caracterizó a las empresas catequistas del México Colonial, se llevara al corazón del país, a los poblados indígenas perdidos en los repliegues de nuestras inmensas montañas, a las sierras y a los valles, a toda parte donde hubiera un núcleo de población vivo dentro del territorio nacional, un mensaje de fraternidad, en el más alto sentido de la palabra, que las clases superiores y centrales de nuestra sociedad enviaban a aquellas regiones apartadas.⁸²

Así, a partir de esta especie de inicio de instauración de una religiosidad civil se derivó el hecho de que los integrantes de las

⁸¹ Sáenz, *Carapan. Bosquejo de una experiencia*, Lima, 1936, p. 330, citado en Aguirre Beltrán, “El indio y la reinterpretación”, pp. xxxvi-xxxvii. Sáenz define el sincretismo como “identificación y reconciliación de los sobrenaturales correspondientes a doctrinas contrarias”. Un poco más adelante, reflexiona sobre la coyuntura decristianizante impuesta por la revolución y sobre la conveniencia de proporcionarles a los indios y campesinos formas de satisfacer sus predisposiciones religiosas con “actos positivos de sustitución y de reorientación”.

⁸² “Los nuevos misioneros”, p. 8, *MR*. Josefina Vázquez acertadamente hace explícita la intención de Vasconcelos de constituir los equipos culturales de la SEP a imagen y semejanza de la institución religiosa: “Convencido de que sólo en una ocasión se había logrado reeducar al pueblo, en el siglo xvi, cuando los misioneros habían llevado a cabo la más extraordinaria de las hazañas al recorrer todos los rincones del territorio, aprendiendo lenguas y enseñando la cultura y la religión cristiana, Vasconcelos trató de adaptar la labor educativa a una experiencia semejante, de ahí el nombre de maestro misionero”. Vázquez, *Nacionalismo y educación*, p. 157. En 1932, al iniciarse la publicación de *El Maestro Rural*, la Secretaría contaba con catorce Misiones Culturales. Cf. Nájera, “El nuevo programa”, p. 6, *MR*.

Misiones, maestros rurales itinerantes que trabajaban sobre todo con maestros pueblerinos, se denominaran naturalmente “maestros misioneros”. La simbiosis originaria entre la institución eclesiástica y la institución revolucionaria no se detuvo allí. En efecto, las actividades de las Misiones Culturales estaban pautadas en el tipo de realizaciones y prácticas que, después de siglos de experimentos y tentativas en todos los rincones del planeta, habían sido perfeccionados durante el siglo XIX por las órdenes misioneras apostólicas, de una o de otra forma adscritas a la S. C. de Propaganda Fide —evidentemente excluyendo los rituales sacramentales y otros cuya sustancia era de tipo religioso—. De esa manera, cuando las misiones religiosas edificaban iglesias, las culturales construían escuelas —llamadas, sin otros límites que los inherentes a la alegoría iluminista, “altares del saber”—.⁸³ Si unas divulgaban el evangelio, otras distribuían consignas y versiones revolucionarias del pasado reciente y del futuro mediato e inmediato. Ambas estaban compuestas por “apóstoles” que enseñaban el bien y combatían el mal. Ambas llegaban a los pueblos y se instalaban por varios días, a veces semanas, durante las cuales se renovaban en su pureza ortodoxa las creencias y las enseñanzas. Las descripciones de la entrada de las Misiones Culturales en las comunidades campesinas, siempre saludadas con júbilo, cohetes y fuegos de artificio, calles adornadas de banderitas y el pueblo en las calles vitoreando a los misioneros, son prácticamente idénticas a descripciones equivalentes de la entrada de misiones religiosas durante el siglo pasado en pueblos campesinos de cualquier región agraria latinoamericana.⁸⁴ El “discurso” del jefe de la misión era precisamente el sermón de bienvenida del padre misionero, como se puede ver en la siguiente dramatización versificada de una de esas alocuciones:

Que haya amor en el monte y en el valle, para todos. / Amor santo que transforme / a nuestro pueblo, / que nos haga grandes, / respetables; / que se olviden las discordias; / que se destierre el alcohol; / que se fecunde la tierra; / se mejoren los hogares, / y que no haya más altares / que

⁸³ Liera, “Un mensaje a los agraristas”, p. 33, *MR*.

⁸⁴ Sobre las características de los labores de las misiones apostólicas en espacios agrarios decimonónicos, cf. Palacios, “Imaginário social e formação do mercado de trabalho”, pp. 123-139 (también publicado, con algunas modificaciones, en *Historia y Grafía*, 8, pp. 145-176).

aquellos que se levanten, / bajo el claro cielo azul, / en forma de escuelas blancas / inundadas por la luz. / Y dijo algo más... / Algo que causó emoción: / dijo que todo esto / era LA REVOLUCIÓN.⁸⁵

La simbiosis comenzaba por el nivel material más evidente, algo que ya ha sido apuntado por varios autores: la escuela posrevolucionaria era la sucesora de la Iglesia colonial no sólo en su función de centro ideológico de las comunidades —aunque esto también será enfatizado una y otra vez, y de manera crucial— sino incluso como base de un proceso físico de construcción de lealtades político-culturales representadas en formas arquitectónicas. El proceso de construcción de la mentalidad posrevolucionaria entre los campesinos continuaba los pasos que había seguido el proceso de estructuración del cristianismo como religión dominante, y la similitud de esos movimientos, recalcada constantemente por los nuevos oficiantes, significa el desplazamiento de una verdad por la otra en una forma muy semejante a como la construcción de templos cristianos sobre las ruinas de los centros ceremoniales indígenas había significado la destrucción de una divinidad y su sustitución por la vencedora. Sucesoras de las iglesias coloniales, las toscas casas que albergaban a las escuelas rurales —las “Casas del Pueblo”—⁸⁶ crecían de las mismas manos y, en cierto sentido, significaban un paso más en un proceso de continuidad histórica ininterrumpida que buscaba la congregación. En efecto, “desde la época de la colonia española, en que cada pueblo levantó su iglesia, no se había dado un paso de tanta importancia en la consolidación de la vida comunal del país” como lo era la etapa de construcción de “la casa de la escuela, como centro vivo de la comunidad y núcleo ineludible de su vida futura”.⁸⁷ Evidentemente la construcción de esos nuevos “templos” por parte de las mismas comunidades que antes habían levantado iglesias cristianas, mostraba la estructuración de una nueva “fe”, aunque no —y aquí estaba la huella de irracionalismo revolucionario— como una secuencia del fenómeno religioso sino como una manifestación de un

⁸⁵ Ortiz B., *Las Misiones Culturales*, p. 14, MR. Mayúsculas en el original.

⁸⁶ Esta denominación, de la más pura estirpe populista, puede haber sido un hallazgo casual que, de meramente indicativo de la localización e indiferenciación del edificio de la escuela —“la escuela está instalada en una casa del pueblo”, se lee en muchos documentos—, fue convertido oportunistamente en símbolo, por la simple capitalización de sus iniciales.

⁸⁷ Bassols, “El Programa”, p. 4, MR.

proceso “psicológico” de la mayor importancia: “Los campesinos han puesto en la escuela su fe, se han agrupado espiritualmente alrededor de ella y están con ella en forma más segura y fecunda, por ser más consciente, que como se agruparon alrededor de las iglesias que los conquistadores les hicieron levantar hace tres siglos”.⁸⁸ La *conciencia* era así el divisor entre la fe cristiana y la fe revolucionaria, pero una conciencia que no se originaba solamente en la propia esfera ideológica, sino que resultaba de, o por lo menos acompañaba de cerca, el proceso empírico de reparto de tierras a las comunidades campesinas. El cambio cultural y la revolución en las mentalidades, tenían que ir paso a paso con modificaciones concretas en las condiciones de vida del campesino.⁸⁹

Otra peculiaridad notable dentro del movimiento general de apropiación de las estructuras del simbolismo religioso fue la transmutación práctica de los maestros rurales en sucesores oficiantes de los sacerdotes. En efecto, como he señalado en páginas anteriores, muchos de los maestros asumieron fielmente ese papel y se lanzaron a “predicar entre los campesinos de la región, los beneficios que viene deportando el resultado de una Revolución creada en 1910”.⁹⁰ Cantos y versificaciones populares apoyaron con fuerza el contexto heroico y al mismo tiempo profundamente evangelizador de las tareas de los maestros rurales:

¡Misioneros de la idea! En vuestra palabra / encontramos el cincel que
afina y labra / el amor que dentro canta; / encontramos el perfume saturado
de la ciencia / suavizado dulcemente con el polen y la esencia / de
una lírica flor santa... / Gran amor en la acción y fervor en el credo / y
esa fe diamantina junto a vuestro desnudo / nos hace recordar / que en
nuestros patrios lares el Misionero Hispano / curó los latigazos al Indio
Americano / y lo enseñó a rezar... [...] Si curaron heridas los Misioneros
clásicos / e inculcaron doctrinas en los indios hieráticos / aliviando el do-

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ “No hubiera sido posible la creación de las miles de escuelas rurales, por lo menos con esa cooperación tan plena del campesino, si no hubiera coincidido la época del despertar de la educación, con un momento de intensa agitación social producida por el hecho de que al mismo tiempo que se estaban creando las escuelas, se entregaba la tierra liberando a los peones de su vieja condición de esclavitud.” Bassols, “El Programa”, p. 4.

⁹⁰ Juan Torres, “Mi labor”, p. 13, *MR*.

lor, / vosotros sois los nuevos taumaturgos videntes / que traéis Evangelios que hablan a las gentes de una Patria mejor.⁹¹

Refiriéndose a la entrada silenciosa de un grupo de campesinos en el nuevo recinto escolar, otro versificador didáctico describía así la escena:

Al principio, desconfiados, / van llegando los nativos con asombros y misterios, / y se acercan a la puerta, // y penetran encogidos y callados, comprendiendo / por instinto / que la casa a donde llegan es un templo [...] ¡Adelante! Sí, adelante / los Apóstoles modernos. / Continúad por los caminos / unas veces tan abruptos y otras veces pintorescos / Id llevando vuestros dones / a esas tribus de irredentos / que se enferman de ignorancia / y se mueren de tristeza.⁹²

Hubo casos en que la apropiación de los instrumentos de control ideológico elaborados por la iglesia, por parte de los intelectuales pedagogos relacionados con la educación indocampesina, se extendió a la periferia de la cultura popular donde los recursos religiosos eran —y son— empleados para la composición de canciones y versos populares. Uno de los números de *El Maestro Rural* publicó, dentro de una infame “pieza” de teatro, una impagable versión de *Mi Casita* llamada precisamente *Parodia de la Casita*. En ella, el verso donde en el original aparecía la virgen de Guadalupe estaba sustituido por: “Bajo ramos tricolores / nuestro Cura de Dolores / está luegoito al entrar / él salvó a los mexicanos / del yugo de los extraños, / y lo hemos de venerar”.⁹³ Al mismo tiempo, la apropiación asumió en casi todas las ocasiones una apariencia explícita de práctica cuasi religiosa. El profesor Manuel Morfin, por ejemplo, llegó al grado de redactar y publicar un extravagante “decálogo del campesino mexicano” cuyo primer “mandamiento”

⁹¹ Alcaraz, *Los misioneros*, p. 10, *MR*.

⁹² Velmonte, “Los apóstoles”, pp. 23-24, *MR*. Es intrigante la coincidencia que aparece no sólo en la figura del “misionero” pedagógico como sustituto del antiguo misionero apostólico, algo más o menos obligatorio, sino en las características naturalistas atribuidas precisamente a la ciencia, así como al ambiente campestre en que ésta aparece enmoldurada. Si el valeroso Alcaraz nos habla del “perfume saturado de la ciencia / suavizado dulcemente con el polen y la esencia / de una lírica flor santa...”, Velmonte no se queda atrás y nos proyecta “las mieles de la ciencia y el sabor de sus secretos.”

⁹³ Isauro Mejía, “Bosquejo Agrícola”, p. 29, *MR*.

rezaba: "Amarás a la tierra sobre todas las cosas...", mientras que el décimo decía: "Nunca te acuestes sin leer *El Maestro Rural* [...] u otro periódico que edite la Secretaría de Educación." (1)⁹⁴ Así, como ya vimos, esta Secretaría fue con frecuencia considerada como poder otorgante de "misiones sagradas" a los "verdaderos apóstoles" que eran los maestros rurales.⁹⁵

El fenómeno de la apropiación de la simbología religiosa por parte del Estado posrevolucionario fue inadvertidamente enfatizado por visitantes extranjeros, algunos de los cuales dejaron testimonios clásicos de la época. Es el caso de Catherine Cook y sus memorias sobre el problema educativo en México en las cuales, al declarar su admiración por las Misiones Culturales, la autora detallaba y elogiaba la obligación que tenían de dejar prueba tangible de su paso por las comunidades campesinas —de la misma forma que las antiguas misiones religiosas habían tenido también la obligación de construir o reparar iglesias, orfanatos, casas de retiro para mujeres, etc.—.⁹⁶ En 1934, cuando se reformó el funcionamiento de las Misiones, la identificación de los maestros misioneros con los misioneros apostólicos había pasado de ser el resultado de una operación de apropiación/transferencia, a la de semejar prácticamente una disolución sincretista del sujeto original. Su forma de actuar, decía el informe,

⁹⁴ Manuel Morfín, "Decálogo del campesino mexicano", p. 30, *MR*.

⁹⁵ Hernández, "La Escuela Rural como foco", p. 10. A propósito, Bantjes ("Burning Saints") discute las campañas anticlericales en Sonora a inicios de los años treinta y formula la tesis de que se habría dado allí, como en la Francia jacobina, una "transferencia de la sacralidad" (término, como se sabe, acuñado por Mona Ozuf) entre el catolicismo y una "nueva religión cívica". La idea me parece un poco fuera de propósito, y una lectura cuidadosa del artículo refuerza esa impresión, pues al mismo tiempo que acumula informaciones sobre las conocidas acciones anticlericales de lo que sería la fase 1 (destruccionista) del proceso, falla en mostrar convincentemente, más allá de la simple enunciación, la fase 2; esto es, la creación de una "nueva religión" revolucionaria. Para eso no basta mencionar Domingos Culturales y otras invenciones, sobre todo si se tiene como marco de referencia la dimensión del ejemplo francés. Como debe quedar claro en el texto, pienso que la búsqueda de una "religiosidad" revolucionaria, que de hecho se manifestó, debe dirigirse más bien a estudiar la apropiación, en el discurso y práctica de los ideólogos posrevolucionarios, de las estructuras simbólicas y, más que nada, del léxico de la vieja religión, y no a su sustitución por otra.

⁹⁶ La prueba podía ser "el mejoramiento de un acueducto, la construcción de una fuente pública, de un teatro al aire libre o de algún edificio escolar." "México rompe con la tradición", p. 13, *MR*.

[...] hace recordar fácilmente la de los misioneros evangélicos de las edades pasadas, y por eso los misioneros laicos de ahora llegan a conquistar, en el alma de nuestros indios, el respeto y veneración que los otros tuvieron, y aún más si se quiere; porque en tanto que aquéllos les inculcaban dogmas extraños y enseñanzas incomprensibles, éstos les descubren la verdad de su vida y la realidad de su existencia.⁹⁷

En tanto que la escuela era sistemáticamente comparada con la iglesia y los maestros con los misioneros —pues al igual que ésta lo había hecho “en tiempos remotísimos” a la escuela le correspondía ahora, entre otras cosas, reunir (nuevamente) a los grupos indígenas dispersos, ya no en torno de la resignación cristiana, sino del “mejoramiento económico”—⁹⁸, las Escuelas Normales Rurales, donde se preparaban los futuros maestros campesinos, fueron a su vez equiparadas a los seminarios teológicos que la Iglesia Católica había mantenido por tanto tiempo para la preparación de sus cuadros más importantes. A funciones idénticas y estructuras simbólicas semejantes debían corresponder instituciones que cumplieran objetivos iguales, esto es, Escuelas Normales donde los maestros recibieran “una preparación parecida a la de los frailes destinados a catequizar las tribus conquistadas en tierras de América”; esto significaba también, entre otras cosas, encontrar los equivalentes de las armas (la música, la agricultura y la medicina) que habían hecho que el fraile fuera visto —como se quería ahora que se viera al maestro— como “un verdadero dios entre las tribus que catequizaba”. Esa deificación que habían alcanzado los misioneros evangélicos debía ser perseguida por sus herederos culturales, pues era así como los primeros habían conseguido lo que ahora buscaban los segundos: influir “profundamente en el alma de nuestros ancestros”.⁹⁹

PARA TRANSFORMAR AL OTRO HAY QUE CONOCERLO.
LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Ya desde el inicio de la etapa “reconstructora” de la revolución, allá por los años veinte, académicos e intelectuales, entre los que

⁹⁷ “Los nuevos misioneros”, p. 9, *MR*.

⁹⁸ Salvador Ortiz Vidales, “La coeducación”, p. 9, *MR*.

⁹⁹ Arias Navarro, “El arte musical”, p. 30, *MR*.

se incluyen artistas plásticos y escritores, habían sido convocados por el Estado posrevolucionario para ayudarlo a definir los principales problemas sociales y económicos del país y formular alternativas para tratarlos. La tarea de gentes como Vasconcelos y Gamio en ese proceso es de sobra conocido como para tener que repetir aquí sus principales logros. Para los primeros años de la década siguiente, la visión “científica” que los nuevos conductores del proyecto cultural posrevolucionario tenían de la educación popular los llevó a percibir que la falta casi completa de información socioeconómica y cultural sobre la abrumadora mayoría de las comunidades indocampesinas del país era una barrera infranqueable tanto para la correcta formulación de los principales problemas que las aquejaban, como de los posibles caminos para resolverlos y, por último, pero no en último lugar, obstaculizaba la “integración” de sus economías al conjunto de la nación y la de sus habitantes a los mecanismos de consolidación del régimen. La modernización del aparato estatal posrevolucionario pasaba por la construcción de un acervo general de información sobre la vida del país que se quería “revolucionar”. En esa línea de acción, otra de las funciones vitales que las Misiones Culturales debían tener —aunque en los primeros años de la década de los treinta el tiempo no había llegado todavía para eso—, y uno de los poderes más absolutos que les eran conferidos como dispositivos del nuevo Estado, era pues el convertirse en instrumentos de estudio e investigación intensivos de la vida campesina; así habrían de contribuir para acumular la enorme masa de informaciones necesaria, la base de conocimientos precisa para el encuadramiento apropiado de la problemática rural.¹⁰⁰ A ese respecto decía Bassols:

No solamente es la Misión un organismo destinado a llevar al maestro rural conocimientos y orientaciones educativas desde el centro; también tiene la Misión el papel de traer, de su contacto con las poblaciones campesinas, toda la aportación de conocimientos proporcionados por el estudio de las costumbres, de las condiciones físicas, económicas y sociales de los grupos rurales, que son elementos de gran importancia cuando se trata de desarrollar una obra educativa basada en las peculiaridades de cada re-

¹⁰⁰ Sobre el “poder de investigar” como característica central del estado moderno, cf. Michael Lacey y Tary O. Furner, “Social investigation, social knowledge”, pp. 4-5.

gión del país. Este aspecto, que pudiera llamarse la función de investigación social que las Misiones deben desarrollar es de trascendencia enorme y será objeto de preocupación de la Secretaría, hasta conseguir que las Misiones se conviertan en verdaderos seminarios capaces de ofrecer a la Secretaría de Educación estudios sobre las condiciones de vida de las diversas comunidades rurales visitadas.¹⁰¹

Esos objetivos comenzaron a ser estructurados en 1933, ya no con las Misiones Culturales —aunque era su dirección la que estaba a cargo— sino a través de la fundación de las Escuelas Regionales Campesinas, cada una de las cuales debía contar con un Instituto de Investigación. Los institutos estarían encargados de hacer levantamientos generales de “topografía económico-social” con especial atención a regiones donde hubiera núcleos indígenas “no incorporados”, y, en un segundo momento, investigaciones aplicadas, para resolver, a través de métodos eminentemente experimentales, los principales problemas de cada una de las comunidades del entorno. Uno de los objetivos más interesantes (por lo menos en términos programáticos), que daban cuenta cabal de la amplitud del horizonte de trabajo que se estaba proponiendo en materia de investigación y de la nueva curiosidad epistemológica que las ciencias sociales traían a la cuestión agraria, era “la depuración científica del gran caudal de la ‘experimentación secular’ del empirismo local”. Esto es, la incorporación de aquellos ingredientes del saber popular, en todas sus ramas, que pasaran la prueba de la ciencia experimental moderna; una propuesta de transculturación selectiva que entraba en flagrante contradicción con otros fragmentos del discurso pedagógico que, como vimos, reducían ese saber a nada.¹⁰²

El programa de investigación socioeconómica de los institutos estaba de alguna manera pautado en los estudios pioneros de Moisés Sáenz y Manuel Gamio en Carapan y en la región de Actopan, respectivamente, aunque se reconocía que debía ir mucho más lejos (aun si fuera necesario hacerlo, lamentablemente, sin bases “empíricas” sobre las cuales apoyarse). En efecto, las experiencias

¹⁰¹ Bassols, “Plática del Secretario a los miembros”, p. 2, *MR*. Al final de cuentas, las comisiones formadas para estudiar el funcionamiento de las Misiones Culturales solamente opinaron sobre el tiempo de duración de sus trabajos en las comunidades visitadas. Cf. Britton, *Educación y radicalismo*, pp. 69-70.

¹⁰² Dirección, “Proyecto de Escuela Regional”, p. 7, *MR*.

agropecuarias iniciadas a finales de la década anterior habían resultado en grandes fracasos que a principios de los años treinta se reducían a pequeños núcleos de investigación (“insignificantes, hasta la angustia, para las necesidades nacionales”) localizados en la Escuela Nacional de Agricultura y en la Escuela Particular de Agricultura de Ciudad Juárez. Por otra parte, los referidos trabajos de Sáenz y Gamio estaban apenas en sus comienzos mientras que otro gran proyecto fundador de la investigación social en México, el que se desarrollaba en la Universidad Nacional Autónoma sobre el ejido, seguía inconcluso.¹⁰³

La masa de datos que sería producida por los Institutos de Investigación en las comunidades campesinas sería posteriormente sistematizada, analizada y convertida en subsidios para la formulación de diagnósticos sobre la situación rural por otros organismos anexos a las Escuelas Regionales, los Institutos de Acción Social. Posteriormente, esas informaciones tendrían que ser procesadas

¹⁰³ *Ibid.* Tanto Sáenz como Gamio habían empezado proyectos singulares en esos mismos años de 1932-1933. Los autores del proyecto se lamentaban sobre sus frágiles fundamentos empíricos: “Apenas si empezó este año la obra del profesor Sáenz en Carapan y la investigación de la región de Actopan por el Dr. Gamio”. Carapan, cuyos resultados sólo serían publicados en Lima, en 1936, era, como sabemos, una investigación desarrollada por Sáenz en la Cañada de los Once Pueblos, Michoacán. Aguirre Beltrán definió lo esencial del proyecto con las siguientes palabras: “Mediante la implementación de un programa de acción al propio tiempo que otro de investigación, Sáenz busca conocer en el proceso mismo de su desarrollo los mecanismos de integración, o mexicanización, como también los llama, que permitan a un grupo étnico americano, de cultura tradicional y economía primitiva, incorporarse en la sociedad industrial moderna. El proyecto de Carapan, aun cuando sigue al pie de la letra el modelo de investigación que Sáenz asigna a la antropología social, tiene como característica particular la de señalar al investigador la ejecución de una parte de la acción programada; esto es, dos roles simultáneos, los de investigador-administrador. La Estación Experimental de Carapan se planea con cuidado; en parte sigue el sentido multidisciplinario que Gamio imprimió a su proyecto pionero de Teotihuacan y en parte es el antecedente en que se fundan los programas de integración que hoy funcionan con el nombre de Centros Coordinadores. Reúne en su personal a hombres de ciencia versados en muy distintas especialidades: etnografía, sociología, lingüística, pedagogía, salubridad, educación, economía, agronomía y administración pública”. Aguirre Beltrán, “El indio y la reinterpretación”, p. xxv; por su parte, Gamio había acabado de publicar su *Sugerencias para el estudio de las poblaciones primitivas en los países indoibéricos de América* (Roma, Instituto Poligráfico Dello Stato, 1932), en donde abogaba vehementemente en favor de la interdisciplinariedad para el estudio de las comunidades indígenas. Cf. Moisés González Navarro, *Sociología e historia*, p. 63.

por instituciones de investigación superior que elaborarían, con base en ellas, directrices de política científico-tecnológica de “educación y fomento rural” para finalmente incorporarlas al sistema de “planeación general de la República”.¹⁰⁴ Sin embargo, la complejidad del diseño de las Escuelas Regionales y su absoluta novedad en el panorama educativo y científico del país presentaban una serie de problemas, el principal de los cuales, la capacitación de los recursos humanos necesarios para operarlas, era apenas enunciado, sin ninguna orientación en cuanto a la mejor manera de resolverlo. Por el contrario, confrontados con carencias patentes de personal científico capacitado, los directores del programa tenían que admitir reducciones dramáticas en su presupuesto y contentarse con que los cuerpos de investigadores de los Institutos de Investigación quedarán limitados a un director y dos investigadores.¹⁰⁵ En ese mismo año de 1933 otros organismos e instituciones comenzaron a interesarse por el estudio de las comunidades campesinas y por la primera vez se propuso la elaboración de “índices” que midieran el costo de vida rural, con base en una especie de canasta básica alimentaria, a la que se acrecentaba la manta, “de la cual nuestro campesino hace la mayor parte de sus vestidos”.¹⁰⁶

Sin embargo, el tema de los Institutos de Investigación continuó mereciendo estudios preparatorios durante la mayor parte de 1933. Se organizaron programas de investigación que, de haberse realizado conforme a los propósitos originales, habrían equivalido a verdaderos levantamientos globales de la situación de comunidades campesinas que nadie antes había estudiado sistemáticamente, intento que trae a la memoria los censos productivos que los go-

¹⁰⁴ Dirección, “Proyecto de Escuela Regional”, p. 7, *MR*. Las instituciones científicas “superiores” podrían ser futuras Normales Rurales Superiores, la propia Escuela Nacional de Agricultura o la Universidad Nacional, o bien departamentos especializados del gobierno.

¹⁰⁵ El proyecto admitía sin reparos “que difícilmente han de encontrarse en México los profesionistas bien preparados y experimentados en el trabajo de investigación económica, social y pedagógica”. *Ibid.* p. 8.

¹⁰⁶ Los propios autores admitían la naturaleza preliminar de las informaciones que resultarían de esa investigación, pero destacaban su utilidad: “tendremos un índice de costo de vida de estructura sencilla y, sin embargo, de una exactitud aceptable”. “Un estudio del costo de la vida rural”, p. 5. Muy probablemente el modelo estaba inspirado en los indicadores construidos por Gamio para su estudio sobre la población del valle de Teotihuacan. Cf. González Navarro, *Sociología e historia*, p. 57; Brading, “Manuel Gamio”, pp. 270-271.

biernos de diversos países latinoamericanos de finales del siglo pasado llevaron a cabo con el débil propósito de sentar las bases estadísticas modernas de las economías agroexportadoras. La piedra fundamental de los problemas comunitarios estaba comprensiblemente localizada en la esfera de la producción y del consumo; esto es, en la naturaleza de los mercados locales y regionales que amalgamaban a las comunidades. Pero lo más interesante, a los ojos de los orientadores de los institutos, era lo que llamaban de “la cuestión demográfica”, ya que era un asunto que “entra en contacto con el problema completo de la cultura de la comunidad, puesto que el mejoramiento no podrá efectuarse sino por vía de enseñanza y educación”.¹⁰⁷ Estaba claro que “el campo social” de las comunidades campesinas era un libro abierto a la investigación, un territorio nunca antes explorado, aunque sí demarcado por visiones poco confiables —por no basarse en criterios científicos— producidas por algunos eventuales visitantes.

Pero aquí, en el trato con las sociedades campesinas, fuera de los parámetros cuantitativos que podían medir la producción —aunque no podían estimar su sentido dentro del universo de la unidad productiva campesina—, la investigación presentaba problemas metodológicos muy delicados. Mentes abiertas y libres de “ideas preconcebidas, de conceptos apriorísticos” eran una condición indispensable para la investigación rural. La otra, todavía más vaga que la primera, era “la absoluta necesidad de usar el criterio científico más imparcial y honrado para la colección de los datos”.¹⁰⁸ La investigación, por otro lado, tenía que abandonar el viejo paradigma liberal (“colonial”, decía el informe) que sostenía la irracionalidad de los indígenas pero —aquí se delimitaban los campos de los nuevos tecno-científicos con el humanismo de un Sáenz—, debía apartarse igualmente de las nociones románticas y “de los entusiasmos de algunos indigenistas actuales”, y comprometerse con la objetividad positiva de la medición de los fenómenos sociales. No sin alguna sorpresa se constata la recomendación de ejercer una completa interdisciplinaria y de buscar el aprovechamiento combinado, sin reservas, del conjunto de las metodologías conocidas de las ciencias sociales —propias de la antropología, la sociología, la psicología y la estadística—, todas ellas apoyadas

¹⁰⁷ Jesús Torres “El trabajo de los institutos”, p. 12, *MR*.

¹⁰⁸ *Ibid.*

en la “base histórica”, con la intención de llegar a una (modernísima) “aproximación de la verdad” por medio de la composición de cuadros generales, que reunieran los aspectos más diversos del conocimiento. Todo eso coronado, al final, por un esfuerzo de interpretación basado en “la intuición indispensable para desentrañar su significado”. No hay en el documento elementos que permitan afirmar si el énfasis en la operación hermenéutica estaba basado en la naturaleza del conocimiento que se perseguía, esto es, el universo campesino, ajeno, que necesitaba ser descifrado, o si se trataba del seguimiento del dogma científico implantado al final del siglo XIX por la filosofía histórica alemana y el psicologismo del momento. Pero un elogio final a “la imaginación creadora” como “la facultad suprema de investigación” muestra lo que parecen ser claras influencias del método hermenéutico en la base teórica inicial de las ciencias sociales aplicadas al estudio de las comunidades campesinas.¹⁰⁹ En esa misma perspectiva es posible encontrar visiones, referidas sobre todo a las estructuras culturales indocampesinas, que comulgaban con las tesis hermenéuticas extremistas sobre la naturaleza conspirativa de la verdad o sobre el verdadero sentido de las cosas como un elemento oculto por las apariencias, sujeto de descubrimiento, disimulador de su “verdadera significación”.¹¹⁰

Complejidad, diversidad de causas, interrelación de los componentes de ese cuadro general, y multiplicidad de los fenómenos sociales debían ser los nortes de los investigadores, quienes, al mismo tiempo, debían retirar de la propia investigación el universo de los problemas por ser estudiados y su jerarquía clasificatoria, evitando el “ilusionismo académico, de ir a buscar en una región lo que no existe”. Compilar, comprender por medio del análisis, proponer, era el camino que debían seguir los miembros de los Institutos.¹¹¹ El colofón del programa convertía a dichos institutos en organismos de vigilancia general de la vida cotidiana de las comunidades, y no sólo en centros de investigación de ciencias sociales. En efecto, además de dedicarse a coleccionar y analizar datos económicos, sociales y demográficos, los Institutos debían checar

¹⁰⁹ *Ibid.* Desde 1916, en *Forjando Patria*, Gamio dejaba ya entrever ciertas posiciones aparentemente inspiradas en el psicologismo hermenéutico, al advertir que, para entender a las comunidades autóctonas, los investigadores debían estar dotados de “un alma indígena”. Cf. González Navarro, *Sociología e historia*, p. 53.

¹¹⁰ Roberto Quirós Martínez, “La educación y el altagamiento”, p. 5, *MR*.

¹¹¹ Torres, “El trabajo de los institutos”, p. 13, *MR*.

también el cumplimiento de las leyes sociales y laborales, el funcionamiento de las organizaciones comunitarias, los gastos públicos municipales y su efectividad, el costo de vida, las relaciones entre el capital y el trabajo, la cobranza de tributos públicos, los índices de criminalidad, etc. Por último, tenían que recuperar el conjunto de la cultura popular: “Costumbres, supersticiones, fanatismo, prácticas de brujería y magia, literatura, música, artes populares en general, y cuanto se comprende por folklore, como medio de conocer los recuerdos impresivos, tendencias y aspiraciones populares”.¹¹²

Pero, si se recomendaba a los investigadores de los Institutos que realizaran sus pesquisas empleando los “más acreditados” métodos científicos, si se les exigía que abandonaran ideas preconcebidas y analizaran la realidad rural con la mente libre de prejuicios, si se les aconsejaba que llevaran en cuenta como variables centrales complejidad y diversidad y que efectuaran una compilación exhaustiva de datos y prácticas de interpretación que hicieran resaltar la “imaginación creadora”, también se les demandaba por otro lado que por encima de todo tuvieran absoluta fidelidad ideológica a los preceptos de la “revolución” en la elaboración de las conclusiones de sus estudios y de las propuestas derivadas; al prepararlas, era su primera obligación recordar

[...] la necesidad de ajustarlas a los ideales políticos y sociales que se vienen concretando en el país bajo el rubro de revolución, punto de referencia y de unidad de la trayectoria nacional, que, a nuestro entender, puede definirse como la tendencia a una creciente prosperidad nacional, por los caminos y bajo los dictados de la justicia socializadora.¹¹³

¹¹² *Idem*, p. 14.

¹¹³ *Idem*, p. 13. Otras funciones complementarias de sus tareas centrales se atribuyeron a los Institutos: “Los Institutos de Investigación entrarán en contacto con los empleados federales o locales u oficinas donde se preparen estadísticas, registros públicos, notaría, oficinas recaudadoras, inspectorías, cooperativas, mercados, cámaras de comercio, solicitando la cooperación informativa para sus trabajos. Los Institutos harán siempre un uso juicioso de los datos que recaben de cualquier modo, quedándoles prohibida toda revelación de carácter personal. Los Institutos de Investigación tratarán de estimular a las grandes empresas [...] Gobiernos de los Estados, etc., para que establezcan centros o sistemas de estadísticas, de compilación de hechos, de control de resultados, aprovechables en la investigación económica y social”.

El descubrimiento del mundo campesino como laboratorio de experimentación sociológica —de “ingeniería social”— comenzó con inventarios aplicados de lo que podría ser una problemática general de las regiones agrarias del país. Era un proceso de determinación de fuentes de producción de conocimiento que al mismo tiempo que prometía ofrecer mapas sociales y antropológicos de las sociedades campesinas, hacía avanzar el aparato metodológico de las incipientes ciencias sociales mexicanas de los años treinta. En efecto, como lo decía explícitamente el profesor Pedro Magdaleno, la confrontación con el problema campesino había cambiado las perspectivas teóricas y metodológicas de las ciencias sociales y de las humanidades —en este caso, particularmente de la pedagogía—. Las interrogantes planteadas por ese universo “que en épocas pasadas en nada nos preocupaba” contribuyeron también poderosamente para construir otro frente de avance de esas ciencias: el contacto con el exterior, la búsqueda de modelos interpretativos y metodológicos que pudieran ser aplicados al campo nacional.¹¹⁴

La moda de los *surveys* y de los modelos de organización social fue incorporada a las propuestas de investigación en las comunidades campesinas pues se afirmaba que la ciencia “de la organización social” ya estaba lo suficientemente madura como para establecer principios aplicables a “cualquier pueblo o comunidad”. Esos principios eran tipos ideales de organización apoyados en descubrimientos “biológicos y psicológicos” que se definían por segmentos sociales —la familia, la iglesia, la escuela, el vecindario— o por actitudes y capacidades —solidaridad o individualismo, tendencias “democráticas”, analfabetismo y aprovechamiento del tiempo libre, etc., y que debían “medir” el estado real de las comunidades campesinas.¹¹⁵ Era una concepción de la ciencia social

¹¹⁴ Decía el profesor Magdaleno: “La Pedagogía en México ha venido sufriendo en estos últimos tiempos un cambio radical, debido a la acción inmediata de los siguientes factores: la influencia del medio ambiente campesino que en épocas pasadas en nada nos preocupaba; las buenas ideas de los gobiernos revolucionarios para extender la cultura popular a toda la República, desfanatizando las masas; el comercio espiritual de nuestros maestros con los pedagogos y filósofos contemporáneos [...]”. Magdaleno, “La escuela como un Centro”, p. 21, *MR*.

¹¹⁵ Durand, “Técnica de las Investigaciones”, pp. 7-8, *MR*. La mecánica del traslado de las metodologías de *survey* norteamericanas hacía que el autor recomendara que en las zonas agrarias se investigasen cosas tales como “si existen o no disparidades en la posesión de la riqueza y qué las motiva”.

que llevaba al practicante a rebasar las tareas de investigación propiamente dichas y a convertirse en un participante del proceso que supuestamente estudiaba —pues el estudio era apenas la compilación de una base de datos necesaria para, una vez analizadas y comparadas sus informaciones con el modelo, determinar el rumbo y las acciones precisas para el cambio—. Aquí también predominaba la visión del científico social como un apóstol: “En el léxico del ingeniero social no existe la palabra fracaso; ese término se fundió en el vocablo FE.”¹¹⁶ Era también, claro está, una concepción de la ciencia como el paradigma del conocimiento y la llave para la resolución de los problemas nacionales, que permitía convertir a las escuelas “en grandes laboratorios donde se modela el espíritu de las multitudes”, y donde todos, campesinos y maestros, ricos y pobres —pues en ese contexto la ciencia no tenía ideología— podrían contribuir al mejoramiento de la colectividad.¹¹⁷ La aplicación de métodos modernos de la sociología empírica norteamericana para dar inicio al estudio sistemático y positivo de las sociedades campesinas mexicanas, era una consecuencia lógica de la expansión del aparato de Estado y de las fronteras de su actuación en el periodo posrevolucionario. Era también una metodología que llevaba implícita, en sus instrumentos analíticos y en las perspectivas iniciales, una buena parte de sus conclusiones. Evidentemente, como se ha repetido tantas veces, el proceso de conocimiento era —y es— inseparable del proceso de control y dominio. El incremento de la información a disposición del Estado significaba naturalmente, incrementos geoméricamente correspondientes a su capacidad de gobernar.¹¹⁸

¹¹⁶ *Idem.*, p. 8.

¹¹⁷ Magdaleno, “La escuela como un Centro”, p. 21, *MR*.

¹¹⁸ En su obra de 1932, Gamio había ya explicado el mal gobierno que Iberoamérica padecía desde el inicio de su vida independiente como resultado de la ignorancia de las funciones que las ciencias sociales podían cumplir como instrumentos de administración y formulación de políticas públicas. *Cf.* González Navarro, *Sociología e historia*, p. 63. Formulaciones teóricas sobre las relaciones entre el avance del conocimiento y la consolidación del Estado pueden ser encontrados, entre otros, en Goody, *A lógica da escrita*, 1987, pp. 137-138 y, en particular, en la obra de Foucault. Véase especialmente “A governamentalidade”, p. 290. Para un estudio comparado de la experiencia anglosajona, *cf.* Lacey y Furner, *The state and social investigation*.

LA REALIDAD INDOCAMPESINA Y LA (AUTO) CRÍTICA INTELLECTUAL

De la misma manera en que el enfrentamiento con la realidad indocampesina llevó a los maestros rurales y a sus dirigentes intelectuales a formular concepciones peculiares de la historia de México —y del sentido de la historia en general—, así también el descubrimiento del mundo campesino y su divulgación los llevó frecuentemente a hacer una crítica profunda de la cultura erudito-académica de la época, haciendo que de alguna manera la llamada alta cultura entrase, por lo menos durante los años treinta, a la lista de las exclusiones del régimen prerrevolucionario.¹¹⁹

Después de una serie de experimentos en conceptualización y elaboración de normas nuevas, durante los cuales sólo una cuantas voces tímidas se alzaron en defensa del mantenimiento de la cultura europeizante como padrón general, mientras que la mayor parte de los intelectuales se rendía fascinada a los atributos revolucionarios de lo que pasó a ser considerado como la cultura y el arte populares, se llegaría a una fórmula combinada en que ambas expresiones podrían ser disfrutadas simultáneamente (incluso en la división establecida entre el arte inconsciente, popular, y el arte culto, producto de la decisión del artista). Pero, antes de eso, la confrontación entre la pobreza y el atraso de la población indígena y campesina de México con las teorías y prácticas pedagógicas de la época, forzaron revisiones y adaptaciones del canon que fueron no pocas veces recibidas con entusiasmo por observadores académicos de ese entonces, encantados con la materialización de un problema real que llevaba “a renunciar a los fetiches de la llamada institución intelectual, de la pulidez académica”.¹²⁰

Diversas tendencias teóricas —cuya enumeración y análisis no deben ser objeto de este trabajo— pueden ser discernidas en las proposiciones metodológicas expuestas por diversos educadores posrevolucionarios en las páginas de *El Maestro Rural*. Había los que evidentemente se alineaban con la corriente hegemónica que, adaptándolas, seguía las posturas de John Dewey y su teoría de la ac-

¹¹⁹ Hay evidentemente una discusión enorme, que no cabe aquí, sobre la “nacionalización” de la cultura y la necesidad de enterrar las influencias extranjeras, sobre todo el “afrancesamiento”, que habían sido características centrales del antiguo régimen.

¹²⁰ Collier, “México”, p. 14, *MR*.

ción.¹²¹ Había los que preferían posiciones más conservadoras que mantenían de alguna manera el valor de la educación tradicional, acusada de “libresca” por sus adversarios. Había los “vitalistas”, una rama fundamentalista salida de la teoría de la acción, que proponían una nueva pedagogía que se limitara rigurosamente a las necesidades existenciales del campesino material, y que se confundía a veces con los que he llamado “productivistas”, intelectuales y técnicos interesados en fijar la representación del campesino como puramente una unidad de producción. Y había, finalmente, otro tipo de radicales que empleaban los contrastes ofrecidos por el universo físico e intelectual de las comunidades campesinas para rechazar las recomendaciones de escuelas de psicología de la educación en boga que discutían el problema de la vocación del individuo como un fenómeno propio del crecimiento del adolescente, y que debía ser objeto por excelencia del libre albedrío, sin sombra alguna de imposición. Desde ese punto de vista, esas “presunciones psicológicas” debían ser rechazadas por una visión pragmática que identificaba a la “realidad”, es decir, a la experiencia empírica, como la verdadera formadora de la vocación. Así, decían, el “niño campesino se desarrolla bajo la influencia y dentro de la ocupación del padre, sin padecer interferencias de estímulos diversos y perturbadores, y la escuela ha de servir puramente, por lo que al niño se refiere, para reafirmarlo en su medio y para introducir una poca de luz en la experiencia difusa y tardía que la naturaleza le va proporcionando”.¹²²

Habría que indagar con mayor cuidado hasta qué punto la opción por tendencias empiristas y pragmáticas en la selección de los cuadros teóricos que enmarcaron la formulación de las políticas pedagógicas posrevolucionarias fueron una reacción que, además de acompañar las novedades de la época, significaba también un rechazo “revolucionario” a la especulación y a un “cientificismo” considerado estéril que habían caracterizado, por lo menos en el plano retórico, al porfiriato, y que se interpretaban ahora en algunos círculos como “saberes inútiles”, “sin sentido práctico y sin fuerza de acción”.¹²³ En ese sentido, el predominio del método experimental de la investigación empírica, calificado como “método ideal” pero de di-

¹²¹ Una bibliografía básica sobre el conocido aprovechamiento de las teorías de Dewey en la pedagogía revolucionaria está citada en el capítulo 2, n. 10.

¹²² Castillo, “La dotación”, p. 23, *MR*.

¹²³ Dirección, “Proyecto de Escuela Regional”, p. 7, *MR*.

fícil y muy selectiva aplicación,¹²⁴ y su búsqueda constante de resultados palpables, ciertamente correspondían, más que la especulación, a un “espíritu revolucionario” que tenía que ser, por definición, innovador. A esa fuente originaria del “espíritu práctico” que rodeaba la concepción científica referida al cambio rural podríamos agregar la que aparecía vinculada, no a la especulación de origen cristiano-occidental, ligada a la burguesía porfirista, sino la que se remontaba a los orígenes prehispánicos para determinar un tipo de pensamiento “soñador” que caracterizaba, según algunos observadores de la mentalidad indocampesina y filósofos del “ser nacional”, a los mestizos mexicanos como descendientes engendrados por el universo cultural indígena. Aquí la fuente de la reacción era “la mentalidad mística, fundamentalmente religiosa, ignorante de toda concepción práctica de la vida”.¹²⁵ Una mentalidad que llevaba a sus practicantes con toda naturalidad al desastre:

Cuando los pueblos que tienen esta forma de pensar imaginativa, en una palabra, artística, tratan de obrar, resulta, naturalmente, que el fracaso sigue de un modo inmediato a la acción. La derrota obedece a la ausencia de técnica, a la falta de concepción clara y exacta de los medios adecuados para realizar un fin.¹²⁶

¹²⁴ Torres, “El trabajo de los institutos”, p. 14, *MR*.

¹²⁵ “El mestizo”, p. 27, *MR*. Evidentemente, esa representación del mestizo como resultado lamentable de fusión de dos “razas” antagónicas, ampliamente explorada por Pablo González Casanova en “El secreto del indio”, tiene sus antecedentes en las formulaciones spencerianas que Andrés Molina Enríquez había realizado en *Los Grandes Problemas Nacionales*. Cf. González Navarro, *Sociología e historia*, pp. 44-45; sobre González Casanova, cf. capítulo 4, *infra*.

¹²⁶ “El mestizo”, p. 28, *MR*.

4. CULTURA CAMPESINA Y CULTURA NACIONAL

INTRODUCCIÓN

El debate sobre el papel que la “cultura” de las comunidades rurales debía cumplir en las diversas instancias del proyecto de construcción del campesino posrevolucionario está explícita o implícitamente presente en casi todos los textos que conforman el discurso pedagógico dirigido a la elaboración de esa nueva categoría social de “campesino” y de su representación en el imaginario del Estado y de las propias poblaciones agrarias. Evidentemente, no aparecen, ni podría esperarse que lo hicieran, por la propia naturaleza de una publicación como *El Maestro Rural*, definiciones complejas del concepto. Así, la *cultura popular*, que es como se califica generalmente a la cultura campesina, se convierte, en los textos de los maestros rurales e intelectuales pedagogos, en una categoría-ómnibus que abarca desde manifestaciones estéticas y artísticas de las comunidades, pasando por el uso de lenguas vernáculas, hasta las diversas manifestaciones de religiosidad popular y el papel que un conjunto de creencias de corte tradicional tiene en la conformación de variedades específicas de cultura material, con especial atención en el complejo que une a las “tradiciones” con formas peculiares de trabajo que, a los ojos de los modernizadores posrevolucionarios, determinan una baja eficiencia productiva. El debate puede ser analizado, como todos los temas identificados en los capítulos precedentes, a través de la pugna ideológica entre la corriente pragmático-marxista, encabezada por Bassols, y la cultural-populista de los intelectuales y maestros rurales que seguían, unos más otros menos, a Moisés Sáenz. Lo que interesa aquí, sin embargo, no es tanto la interpretación que de cultura popular haya tras de las expresiones de los intelectuales posrevolucionarios, independientemente de sus tendencias políticas, sino más bien cómo ese concepto, aún mal formado, fue empleado en

el arduo y a menudo contradictorio trabajo de forjar la representación del campesino posrevolucionario. De hecho, la intervención de los intelectuales en la construcción del nuevo campesino los llevó a realizar una serie de esfuerzos por conceptualizar lo que podría ser la “cultura popular” de las comunidades agrarias; esfuerzos que resultaron en operaciones de apropiación conceptual, de monopolio del derecho de darle contenido a la definición y forma a su representación. La cultura popular fue, así, imaginada y definida en función de su papel dentro del proceso general de integración nacional y de reformulación de las categorías sociales básicas para la consolidación del Estado posrevolucionario y no en atención a sus propios referentes.

CULTURA POPULAR Y REVOLUCIÓN CULTURAL

A partir de 1932, es decir, a partir del momento en que la tendencia pragmática encabezada por Bassols comenzó a aventajar claramente a los populistas de Sáenz en la SEP (y que coincide con el nacimiento de *El Maestro Rural*), la percepción y orientación de la cultura campesina se fue diferenciado en términos de esa nueva realidad: así, se identificó, por un lado, un nivel o fracción de la cultura campesina que no contradecía la carga productivista que se dejaba venir sobre los campesinos, y que debía ser estimulada y protegida por el Estado, mientras que en el polo contrario se situaba otra versión, desde el punto de vista de los intelectuales oficiales, según la cual, aquélla reforzaba el atraso, obstaculizaba la modernidad y que por tanto debía desaparecer.¹ Hecha la distinción, era obvio que la función de las expresiones de la cultura popular —incluidas de manera destacada las manifestaciones artesanales— debían subordinarse a la tarea central de transformación implícita en la constitución del nuevo campesino. Al prevalecer la vertiente productivista sobre otro tipo de prácticas más humanistas, el discurso pedagógico indicaba que la tarea de la educación posrevolucionaria debía ser entonces la de “limpiar” el terreno

¹ “Las Misiones deberán combatir todos los prejuicios, las costumbres y las tradiciones que tengan un sentido antieconómico, y en cambio, lucharán por arraigar ideas y prácticas susceptibles de mejorar las condiciones materiales de vida, como consecuencia de un aumento de las capacidades productoras del campesino”. Bassols, “Plática del Secretario a los miembros”, p. 5, *MR*.

(“depurar” es un término usado con mucha frecuencia) para que nada, ni métodos agrícolas atrasados ni hábitos culturales tradicionales, se interpusiera en el camino del cambio. Tras de estas directrices podría intuirse el propósito de articular una nueva cultura popular que respondiera más directamente a los objetivos económicos de la revolución; por eso es probable que sea en las referencias al papel de la cultura popular o de la cultura campesina en el proceso general de cambio donde más claramente se pueda percibir el alcance de la revolución cultural pretendida por los intelectuales. Bassols, para variar, era tajante: “las manifestaciones folklóricas del pueblo mexicano sólo deben fomentarse, en tanto que no constituyan un lastre opuesto al desenvolvimiento económico de los campesinos”:

Mientras cualquiera de las expresiones de nuestro folklore coincidan con los grandes intereses económicos del campesino, no sólo es conveniente, sino que es absolutamente indispensable fomentar su desarrollo; pero cuando haya una oposición entre el color local, la tradición y los intereses económicos del campesino, debe ceder la preocupación artística, dando paso a formas de producción más avanzadas, aun cuando muchas veces con ello tengamos que lamentar la pérdida de bellas costumbres populares.²

Además de sus funciones centrales de amalgama para la creación de una cultura nacional, tema tratado en capítulos anteriores, la cultura popular tendría, en la percepción de los intelectuales, otras dos funciones integradoras que operaban en dos niveles distintos. En el más básico, se hacía resaltar su importancia como mecanismo de cohesión social en el interior de las comunidades, como “válvula de escape”, decían algunos textos, que permitía la sobrevivencia aun en el contexto de las precarias condiciones de existencia de las comunidades. Medios de vida y medios de expresión se conjugaban en un sólo instrumento que se originaba en la cultura material, en las necesidades concretas de sobrevivencia, y se convertían en expresión “artística” en el momento en que, decían sus observadores, se transformara en un vehículo de manifestación de necesidades no satisfechas.³ El segundo nivel de integra-

² *Ibid.*, p. 6; los antecedentes del resurgimiento de las artes populares durante la década de 1920, con un sentido bastante diverso, por cierto, aparecen en Fell, *José Vasconcelos*, pp. 449-455.

³ Página suelta, sin título, autor o numeración en el ejemplar consultado de *El Maestro Rural*, 1932.

ción que la cultura popular permitía era el intercomunitario, a través de su papel de liga y vehículo de comunicación que servía para transmitir informaciones entre los grupos étnicos o sociales que se incluían en su universo, al constituir “uno de los medios más capaces para crear relaciones espirituales definidas entre los diversos grupos raciales indígenas y mestizos”.⁴ Por fin, en el tercer y último nivel, el que se refería al espacio que se le reservaba en el proyecto de creación de la “síntesis” cultural posrevolucionaria, esto es, la constitución de una cultura *nacional*, la cultura popular empleaba sus manifestaciones artísticas como las alas de su integración (y, veremos, la del propio México) al mundo y a la cultura occidentales.

Pero en las alturas de este último nivel, la dinámica del proceso se invertía merced a la pugna entre las dos tendencias predominantes del proyecto de construcción del campesino revolucionario. Mientras que los “incorporacionistas”, vinculados por lo general a concepciones consciente o inconscientemente próximas a lo que se sabía del marxismo-leninismo en el México de los años treinta, postulaban movimientos que situaran la cultura campesina en condiciones de acoplarse a la moderna sociedad urbano-industrial, los “cultural-populistas”, que propugnaban la integración, se apoyaban en un flujo inverso: la sociedad moderna, sacudida por los horrores de la gran guerra, no tenía otra salida que volver sus ojos en dirección “a la pureza vigorosa de las razas primitivas”. Ellos (y sus adversarios también, aunque en menor medida) modelaban el proyecto cultural posrevolucionario en la dirección de lo que serían los cánones nacionalistas por excelencia: la rehabilitación del llamado arte popular y la crítica de la producción artística de inspiración y temática europeas, a la que se acusaba de pseudoarte, decadente, imitativa, producto de una reproducción mecánica, etc. Según esta perspectiva, el movimiento revolucionario, al retirar la gran lápida que el *ancien régime* había colocado sobre el pueblo, y en especial sobre los campesinos, retiraba también las ataduras que habían mantenido sojuzgadas sus expresiones culturales —como en cierto sentido, decían los textos consultados, la guerra mundial también había hecho lo propio con las expresiones de la cultura popular europea—. Tendríamos entonces, como resultado de la irracionalidad de la guerra, la liberación de los sentimientos

⁴ Bassols, “Plática del Secretario a los miembros”, p. 6, *MR*.

y de las emociones del pueblo, la construcción y legitimación de la racionalidad popular. En ese sentido, el redescubrimiento de la cultura popular mexicana y de las tradiciones en que se fundamentaba era un movimiento de claro contenido contemporáneo que se apoyaba en una tendencia universal: derrocar las formas artísticas que habían acompañado el predominio de las fuerzas políticas y económicas que se creían derrotadas en la gran guerra, de la misma manera que aquí también esas fuerzas habían sido derrumbadas por la revolución.⁵ En suma, la cultura popular, tradicional como era, vinculaba a México con el mundo moderno.

La rehabilitación del arte popular a través del descubrimiento de los intelectuales pedagogos de que por debajo de la cultura europeizante impuesta como patrón por el porfiriato corría en las venas del pueblo una vigorosa corriente de estética inmaculada, se convirtió en un puntal de la "identidad nacional" (y "racial"), en un gusto compartido que determinaba esa comunión. El debate sobre la cultura popular, entendida como arte, es uno de los terrenos donde se puede apreciar con más facilidad cómo el proyecto posrevolucionario, inicialmente amorfo y centrífugo, fue adquiriendo su identidad de movimiento ideológico conforme las fuerzas que desataba iban tomando forma y reivindicando espacios en el nuevo régimen. Si los compromisos explícitos con el arte popular habían estado prácticamente ausentes de la oferta revolucionaria durante el periodo 1910-1920, a partir de la década de 1920 y en particular durante los años treinta, cuando los rumbos del proceso apuntaban a una asimilación cada vez mayor por parte del nuevo régimen de cuestiones referentes al "pueblo" —obviamente en función de variables políticas del poder central—, el arte popular recibió la tarea de apoyar la consolidación de la revolución y sus autores se convirtieron, otra vez, en deudores de ésta.

La polémica sobre el lugar de la cultura popular en la construcción del Estado y de la sociedad posrevolucionarios se apoyó en las dos dimensiones que el texto citado anteriormente había

⁵ "Y esta rectificación universal de lo hasta entonces considerado como bello, dio al mundo la maravillosa sorpresa de que en nuestro país no había desaparecido el buen gusto; de que la capacidad artística, en el sentido eterno de la expresión, había adquirido entre nuestra inmensa población india y mestiza un intenso vigor que la revolución vino a poner de manifiesto, como lo había hecho la guerra mundial con las artes populares de otros pueblos, pero en una medida mucho mayor." Página suelta, *El Maestro Rural*.

atribuido a esa producción. Si el arte popular comenzaba a aparecer como uno de los principales cimientos de la nacionalidad pos-revolucionaria, sus condiciones de producción y comercialización debían en consecuencia convertirse en tareas centrales para los programas del nuevo Estado, retirando sus objetos del circuito comercial tradicional (en el que cualquier “fordcito”, decían los intelectuales, podía comprarlas por precios irrisorios). Había que transformarla, como *símbolo* que comenzaba a ser —esto es, como conjunto de manifestaciones simbólicas que adquiriría así una segunda simbología, un código superpuesto de interpretación—, en una empresa protegida y estimulada por el Estado, “implantando o ayudando a implantar en ella métodos económicos, científicos, que rindan al productor el beneficio justo de su esfuerzo”.⁶

La elevación del arte popular al pedestal de la nacionalidad operó inmediatamente una serie de giros míticos, muy próximos a las vertientes de reflexión racial propios de la época, que se habían amparado, desde el inicio de los años veinte, bajo las alas vasconcelianas que propagaban el lema del proyecto cultural de la revolución: “por mi raza hablará el espíritu”. Así, la función de mecanismo de cohesión interna de la cultura popular pasó a veces al primer plano en la preocupación de los intelectuales, que pretendieron encontrar en sus manifestaciones artísticas, características de homogeneidad y unicidad que las convertían en paradigmas y pruebas irrefutables “de que existe una coherencia espiritual en México que urge transformar en una coherencia social más sólida para fines económicos”.⁷ Convirtiéndose en uno de los emblemas de la revolución, el arte popular se retiraba del mercado convencional, eliminaba a los malvados y avarientos intermediarios y se transformaba en el baluarte de sus productores: “en tanto contribuimos, sin sentirlo, a conservar y fomentar la sagrada antorcha del nacionalismo espiritual y cooperamos al establecimiento de una industria nacional y revolucionaria”.⁸

La idea de un proceso revolucionario cuyo contenido ideológico y político se iba constituyendo sobre la marcha, está perfectamente ilustrada en el proceso de apropiación de la cultura

⁶ Sobre los antecedentes del debate en torno de la “cultura revolucionaria”, cf. el ya citado Díaz Arciniega, *Querrela por la cultura*, pp. 29-53.

⁷ Página suelta, *El Maestro Rural*.

⁸ *Ibid.*

popular como uno de sus nuevos ingredientes, y expresada cristalinamente por Sáenz al referirse a la revolución como un movimiento que había encontrado “*finalmente* su propia expresión en el despertar y en la cohesión de las masas”.⁹ Aunque inclinado al populismo, Sáenz abordaba también el problema de las *inadecuaciones* de la cultura popular o, mejor, de la cultura campesina, para acompañar el tipo de vida moderna que la revolución quería implantar en el campo. Así por ejemplo, lo oral y lo tradicional, supuestos rasgos distintivos de esas estructuras culturales que llamaba “antiguas”, debían ser destruidos para que naciera una “cultura intelectual”, centrada en la difusión de la lectura y de la escritura; “civilización” y alfabetización aparecían como sinónimos y ambos excluían a los espacios dominados por culturas ágrafas. El rompimiento con las culturas tradicionales indicaba en el discurso de Sáenz la construcción de estructuras racionalistas que abrieran el universo de la mentalidad campesina a horizontes más amplios. Al igual que la pedagogía y las ciencias sociales, los vehículos de comunicación, de interacción comunitaria, de información, tenían que ser transformados para hacer posible la transformación de la vida económica y social y, principalmente, para lograr la anhelada homogeneidad, la “unidad material que servirá de base para la unidad espiritual, sin la cual no podemos crear la nación”. Unidad que, por otro lado, Sáenz ya consideraba en camino de ser rápidamente alcanzada en el terreno de las manifestaciones de las artes plásticas “cultas”, que en su caso, quedaban así fuera de un concepto de “cultura” que se definía básicamente con elementos del pensamiento antropológico de la época.

La unificación del campo artístico, producto de las tendencias de aproximación del arte erudito al arte popular desatadas por la revolución, convertirían al segundo en una manifestación “civilizada”.¹⁰ Los elementos inconscientes del arte popular tradicional, que le impedían alcanzar la verdadera naturaleza de arte, se revelaban con el arte posrevolucionario: la civilización derrotaba al

⁹ Sáenz, “La escuela y la cultura”, p. 6, *MR*. *Cursivas* mías.

¹⁰ Como es sabido, hay una bibliografía considerable sobre la revolución cultural en la plástica mexicana; para un testimonio casi contemporáneo, cf. George C. Booth, *Mexico's School-Made Society*, pp. 83-112; sobre los antecedentes vasconcelistas, véase Fell, *José Vasconcelos*, pp. 404-412; aproximaciones panorámicas están en Manrique, “El proceso”, pp. 1364-1369 y Monsiváis, “Notas sobre la cultura”, pp. 1421-1426.

inconsciente, lo racional y voluntario derrumbaban la hegemonía de lo emotivo y lo espontáneo. Caminando desde su “alma ancestral”, el intuitivo artista indocampesino debía despojarse de sus viejos atavíos y vestirse con los atuendos de la conciencia racional —pero aún así continuar practicando la misma plástica que le había permitido aproximarse de la “civilización”—. Era la forja de “la expresión de una unidad emocional que se está convirtiendo en una unidad intelectual y que algún día se convertirá en la expresión de unificación o integración ideológica”.¹¹ Era lo equivalente a la modernización restringida al marco de una campesinidad que había que preservar a toda costa. La incorporación de nuevas técnicas de expresión artística, como el cartel de inspiración revolucionaria, significa también ese acercamiento entre las dos vertientes estéticas que habían de contribuir para la formación del arte “nacional” como ingrediente de una “cultura” y resultado de una “historia” igualmente nacionales. Aquí la renovación artística penetraba por intermedio de los creadores cultos —Fernández Ledesma, Leal, Revueltas, “y algunos más”— y se colocaba a disposición del arte popular, definido como “el que crece alrededor de las escuelas rurales y que amparan y cobijan éstas”, para consolidar “la obra cultural en que está empeñada la nueva generación mexicana”.¹²

MÚSICA, FESTIVALES Y CULTURA COMUNITARIA

Concepciones semejantes se aplicaban en el campo de la música. Aquí también las formas culturales modernas tenían la función de “depurar” la rica tradición musical popular y “devolvérsela” al pueblo como un producto terminado, un fundamento de la unidad nacional. De esa operación circular saldría, durante los años treinta, el “arte musical nacionalista.” La recuperación de los cantos del pueblo, como los llamaban los encargados de depurarlos, fue tan recomendada como la de las leyendas y se encargó a los maestros rurales que se esforzaran por localizarlos, preservarlos y darlos a conocer. Como se trataba de una tarea revolucionaria, había que romper con los mecanismos, conductos y métodos tradicionales de compilación de la música popular, que no tomaban en conside-

¹¹ Sáenz, “La escuela y la cultura”, p. 9, *MR*.

¹² “La exposición de carteles”, p. 29, *MR*.

ración factores subjetivos de esa forma de expresión, pues sus coleccionistas, presumiblemente musicólogos tradicionales, a diferencia de los maestros rurales, ni estaba ni habían estado jamás en verdadero “contacto con el pueblo”.¹³

Como es bien sabido, los programas educativos de las escuelas rurales incluían importantes segmentos “culturales” destinados a fomentar las virtudes cívicas y los valores nacionalistas entre los niños y adultos campesinos. Ya vimos que el teatro de contenido didáctico-revolucionario era uno de ellos, tal vez el más importante, pero los festivales de danzas autóctonas no se quedaban atrás. Las páginas de *El Maestro Rural* contienen decenas de recolecciones de partituras y letras de danzas regionales que dieron lugar, desde los números iniciales, a una de las primeras secciones fijas de la revista. Ciertamente debemos a esa iniciativa el que se haya rescatado y conservado hasta nuestros días un acervo invaluable de partituras y coreografías recogidas —a veces “reconstruidas”— por maestros rurales durante las campañas y misiones de los años treinta y publicadas, algunas de ellas, en las páginas de la revista. Frecuentemente, teatro y danza se combinaban en el mismo espectáculo, como en la clausura de los Cursos de Orientación y Perfeccionamiento para los Maestros Misioneros que se llevó a cabo en el Teatro al Aire Libre de Pirámides de Teotihuacan el 5 de marzo de 1932. En esa ocasión un público estimado en cinco mil personas asistió a diversos números de danzas regionales recogidas por algunos maestros rurales y ejecutadas por ellos mismos. Al final de la parte musical se ofreció al distinguido una muestra del tipo de teatro que las Misiones Culturales estaban implantando en las áreas que visitaban, con la representación de “El Milagro”, “que tiene por finalidad combatir el fanatismo y que fue interpretada por alumnos de la Casa del Estudiante Indígena y por vecinos de Teotihuacan”.¹⁴

¹³ Conzatti, “Los maestros rurales son los más indicados”, p. 23, *MR*; Booth, *Mexico's School-Made Society*, pp. 113-141; sobre los antecedentes vasconcelistas de la música posrevolucionaria, cf. Fell, *José Vasconcelos*, pp. 413-416.

¹⁴ “Festival”, p. 11. *MR*; el teatro posrevolucionario no ha recibido la atención que se merece como instrumento de formación de imaginarios y estructuras ideológicas afines al nuevo Estado. Para un estudio reciente, aunque aplicado a una época posterior, cf. Donald H. Frischmann, “Misiones Culturales, Teatro Conasupo, and Teatro Comunidad”; sobre el empleo del teatro en la construcción de la representación del nuevo campesino y de su identidad posrevolucionaria, cf. Palacios, “Lectura, identidad campesina y nación”, de próxima publicación por El Colegio de Michoacán.

Las representaciones y sus narrativas iban frecuentemente acompañadas de mensajes orientadores de su sentido revolucionario: según éstos, los festivales contrastaban con las fiestas tradicionales de las comunidades indígenas y campesinas ya que en los primeros se daban verdaderos baños de civismo y de color mientras que en las fiestas comunitarias predominaban las borracheras y otras expansiones de vicios prerrevolucionarios. En general, la práctica de los festivales buscaba reglamentar las expresiones lúdicas de las colectividades, construir consensos y espacios de experiencias “revolucionarias” compartidas y contribuir a la eliminación de los largos momentos de “ocio” de la vida campesina, que era uno de los objetivos centrales del proyecto cultural.¹⁵ De hecho, recortar la duración de esos periodos tenía una doble función: al mismo tiempo que significaba la posibilidad de aumentar sensiblemente la productividad de la agricultura con ayuda de nuevas tecnologías, por el lado de la ética y de las buenas costumbres posrevolucionarias implicaba la reducción del tiempo muerto durante el cual los campesinos se dedicaban a “cosas que son perjudiciales, como los juegos de azar y el alcoholismo”.¹⁶

Los tiempos muertos de las comunidades indocampesinas fueron, efectivamente, una preocupación constante de los intelectuales pedagogos de la SEP, por supuesto orientados por una lógica de uso del tiempo que estaba implícita en la propia racionalidad de la escuela rural.¹⁷ Lejos de tratar de entender la diversidad que implicaba el ritmo de vida de las culturas autóctonas, ellos determinaron que el “ocio”, la lentitud, y otras características del cotidiano comunitario eran resultado y muestra del atraso de las poblaciones rurales, y terreno fértil para la proliferación de los vicios. La percepción de la falta de oportunidades de recreación y de sitios de reunión y socialización, que obviamente respondía a patrones urbanos de comportamiento, reforzaron la imagen de la monotonía rural, del tedio imperante en los pueblos campesinos, de la vida triste y repetitiva: “llega el domingo y no hay nada que hacer, con lo que la tristeza aumenta y no queda más recurso

¹⁵ Sobre los festivales véase la bibliografía citada en la nota 28 del capítulo 1.

¹⁶ Zarza, “El Inspector”, p. 7, *MR*.

¹⁷ Sobre la reformulación provocada por la escuela en el tiempo y en el espacio de las comunidades rurales, véase Rockwell, “Schools of the Revolution”, pp. 199-200.

que irse la mujer a la iglesia y el hombre a la cantina, únicos centros que no faltan ni en la ciudad más populosa ni en la ranchería más miserable”.¹⁸ Los festivales eran parte de la solución. Pero si en 1932 éstos enfatizaban la “desfanatización” del pueblo, dos años después, por el contrario, sin abandonar nunca la línea anterior, lo importante parecía ser subrayar cada vez más los aspectos ideológicos como base de las nuevas fiestas. La norma para los festivales dictaba que éstos debían tener una “definida tendencia revolucionaria” —como producto de una Escuela Rural que era una “institución de mejoramiento comunal y una agencia de servicio social para los humildes”—, además de nacionalista —porque “el fin principal de la escuela es incorporar al indio y formar nuestra nacionalidad”. No había contradicción entre el nacionalismo y la universalidad de las artes y de las ciencias, pues lo “bello” y lo “bueno” podían ser cultivados sobre el principio predominante de “lo nuestro”. Los festivales irían acompañados por danzas, canciones y poesías revolucionarias y su escenario debía construirse en teatros al aire libre que correspondían más al espíritu libertario que se intentaba expresar, pues podían acomodar democráticamente grandes multitudes. Por el contrario, los viejos teatros cerrados, los teatros de salón, donde los movimientos eran tensos y forzados, los teatros “de los grandes dramas y espeluznantes tragedias”, pasaban de moda y dejaban su espacio para el realismo del teatro posrevolucionario. De sobra está decir que además de revolucionarias y nacionalistas, las fiestas colectivas que el nuevo régimen impulsaba en el campo tenían que ser esencialmente campesinas y regionalistas; es decir, apartarse de situaciones e influencias “extranjeras” —que lo mismo significaban estilos musicales urbanos como de otros países— y evitar referentes que no pertenecieran a la problemática campesina del local de la representación. Tenían que estar de acuerdo también con la moral revolucionaria y someterse a su censura para “quitar a los asuntos los lados impropios que contengan, pero sin alterar los hechos [*sic*] ni salirse del ambiente campesino en que se actúa.”¹⁹

Como vimos en capítulos anteriores, los aspectos propiamente culturales del sistema de organización social de las comunidades indocampesinas fueron interpretados por los intelectuales peda-

¹⁸ Terán Tovar, “Los festivales”, p. 19, *MR*.

¹⁹ *Idem*, p. 20.

gogos como barreras a la modernización total del “nuevo campesino”. Tecnología capitalista sí, cultura capitalista (lucro, acumulación, individualismo, intereses, etc.) no. Las deficiencias culturales del capital eran precisamente las excelencias del campesino tradicional. En efecto, el conjunto de sus tradiciones, confrontadas con el aparato cultural que acompañaba en los años treinta al desarrollo del capitalismo —sobre todo de un capitalismo sometido ya a una fuerte crítica de la izquierda comunista (y, a su modo, de las derechas fascistas también)— se convertía en un todo orgánico, poseedor de “todas las características de una verdadera cultura”, aunque en el fondo del análisis oficial se le viera como una cultura estancada. Sin embargo, era todavía una estructura lo suficientemente atractiva como para ofrecer las alternativas y barreras que los representantes del Estado posrevolucionario de la época decían querer imponer a los excesos de la cultura del capitalismo, elevando las tradiciones indocampesinas al nivel de una verdadera economía moral, una “armoniosa concepción de la vida, una rica organización espiritual, y un fuerte sistema de doctrinas morales”. En cierta forma, lo que se proponía era una alianza entre un Estado posrevolucionario vagamente anticapitalista, impregnado de “desvíos” populistas, y las estructuras de resistencia que la cultura campesina siempre había exhibido.²⁰

Al definir las virtudes y las pertinencias de la cultura popular indígena y campesina para la fase posrevolucionaria, sobre todo como complemento “moral” de la modernización tecnológica, los intelectuales posrevolucionarios se convertían simultáneamente en los únicos administradores autorizados de ese bagaje cultural una vez que éste se incorporaba al movimiento de cambio del cual aquéllos eran ideólogos y mentores. Esa potestad le permitía a Bassols afirmar perentoria y contundentemente “que sería contrario a los intereses más hondos de las razas indígenas pretender que su propia cultura, aislada y sola, se desarrolle libremente y de ellas salgan las formas de vida común, de economía y de relación con el resto del mundo”.²¹ Al mismo tiempo, como en otras esferas, había que evitar que la difusión del desarrollo del capitalismo en el México rural se hiciera de manera irrestricta, sobre todo en térmi-

²⁰ Bassols, “El Programa”, p. 6, *MR*; sobre el concepto de “resistencia campesina” cf. el ya clásico Scott, *Weapons of the Weak*.

²¹ Bassols, “El Programa”, p. 7, *MR*.

nos de los modos de vida, los comportamientos y las actitudes que históricamente parecían acompañarlo, para evitar un proceso de enajenación que le quitase al campesinado mexicano su “vitalidad espiritual”, esto es, que lo hiciese un otro diferente del que el imaginario del Estado posrevolucionario quería proyectar. Así, al negar la posibilidad del crecimiento autónomo de la cultura indocampesina, lo que los intelectuales proponían era acoplarla subordinadamente a ese modelo peculiar de crecimiento de la sociedad posrevolucionaria —moralmente tradicional, materialmente capitalista—, como forma de protegerla y sobre todo de aprovecharla cual un dique a la penetración de aquellos aspectos de la mentalidad capitalista en el campo que no estaban directamente vinculados a la modernización, al aumento de la productividad y al perfeccionamiento de los sistemas de distribución de la riqueza.

La óptica posrevolucionaria, o mejor dicho, la perspectiva desde la cual intelectuales como Bassols —pero también diversos maestros rurales— analizaban la cultura popular de los destinatarios de la educación rural, inyectaba una especie de colorante ideológico que producía contrastes en el conjunto de las costumbres y cosmovisiones indocampesinas; eso daba lugar a la aparición de esferas “negativas” y “positivas”, y permitía su separación conforme estas dos categorías eran observadas e identificadas en los sistemas de representaciones de la población rural por los recursos y criterios clasificatorios de la complicada ideología posrevolucionaria. Había aquí un proceso recíproco de revisión de las virtudes de las dos tradiciones culturales que se pretendía integrar en una sola “cultura nacional”, resultado de la confrontación de la una con la otra; en ese proceso, por oposición, la cultura no-popular se transformaba en una cultura de clase, en un

[...] gusto detestable, característico de las pequeñas burguesías mexicanas, que si pueden representar en la ciudad una etapa de civilización especial, en el campo o medio rural resultan una grotesca caricatura, de lo que los campesinos no entienden ni sienten, porque son otras sus manifestaciones sociales y estéticas. Nos referimos a los bailes de salón, a la moda metropolitana o citadina, en la que la sana alegría campesina no puede manifestarse, que cohibe a las gentes y las hace perder lo que en ellas hay de fuerza y sincera expresión espiritual.²²

²² Dirección, “Proyecto de Escuela Regional”, p. 10. *MR*.

El contraste jugaba maliciosamente con los mitos de la (en México) naciente cultura urbano-industrial de masas y los equiparaba a los mitos y símbolos producto de la religiosidad occidental que integraban la cultura campesina. Los concursos de “belleza” y de “simpatía”, por ejemplo, eran transformados por la interpretación de los ideólogos culturales posrevolucionarios en nuevas situaciones forjadoras de símbolos enajenantes —seguramente porque en ellos se hablaba de “reinas”, se usaban “coronas”, “cetros” y “tronos”, se llenaba a las triunfadoras de “joyas”, por más que fueran de fantasía—, que en todo se comparaban con los santos de las iglesias rurales, también coronados, sentados en tronos, adornados con diademas incrustadas de piedras semipreciosas, etc. La divulgación de esos gustos “detestables” —y en materia de concursos el juicio estético y su legitimidad son incuestionables— parecía hacer temer a los directores del proyecto cultural agrario que los mitos campesinos se reforzaran al identificar en la vida moderna la existencia de mitos equivalentes: “Nos referimos a esos concursos para elegir reinas de simpatía y de belleza, cuando las sencillas gentes del campo ignoran que existan esas categorías sociales, y que, seguramente, al ver los festivales que con tales pretextos se organicen, piensan que las reinas elegidas, en tronos tan falsos como sus joyas, se veneran, como ellos veneran a sus santos en las iglesias”.²³ No se planteaba la posibilidad de desterrar esos “lastres” que anunciaban la conformación del nuevo imaginario de la cultura de consumo moderna —incrustado aquí en el propio contexto posrevolucionario—, sino que se proponía reforzar la guardia en torno de la fortaleza campesina para evitar el contagio y mantener una identidad que, en el fondo, era más tradicional que revolucionaria. Sin embargo, advertían los encargados de nuevas tecnologías educativas, generadas en las ciudades y desesperadamente necesitadas de audiencia, “la orientación y la cultura, por supuesto, ya lo sabemos todos, nos vienen de las ciudades; pero nos vienen un poco a ciegas; algo así... como el viento y la lluvia”.²⁴

Otras visiones elaboradas durante los años treinta por los maestros e intelectuales pedagogos, que abordaban también el problema de la cultura popular por el lado de su funcionalidad, llamaban la atención para fenómenos del mundo de los sentimientos

²³ *Ibid.*

²⁴ Mailliefert, “Antena campesina”, p. 23, *MR*.

donde sobresalían la “melancolía” y el “dolor” que supuestamente permeaban las estructuras del imaginario campesino como una herencia colonial. Esa naturaleza “melancólica” de la cultura popular era otro gran obstáculo para el cambio que se buscaba en el campo, pues deprimía los espíritus y al ser contrastada con la cultura urbana, podía fácilmente convertirse en un estímulo definitivo a las migraciones de jóvenes campesinos, deslumbrados con las luces de la ciudad, donde encontrarían solamente caminos de pérdida física y moral. Por eso, como instrumento de una modernización adecuada al medio, era necesario cambiar el ánimo del campesino, “hacer que se infiltre en su espíritu la savia divina del optimismo y de la alegría; pero de una alegría sana que no corrompa ni el cuerpo ni el alma”.²⁵ Los campesinos mexicanos estaban enfermos del alma. Según maestros e intelectuales pedagogos, el periodo colonial había impregnado la cultura rural con una “tristeza atávica” que se reproducía en canciones, danzas, narrativas, artesanías, y que había provocado “la indolencia del alma, que es [...] la decadencia del cuerpo”. Música alegre, sin ser “prosaica” ni “de cabaret” era lo que se recetaba para curar esa tristeza campesina. Así, las misiones culturales debían luchar contra esa cultura depresiva, estimulando entre los indígenas la alegría y el optimismo como bases de la regeneración:

Indio de Oaxaca, / de Michoacán, / de Chiapas, / de Yucatán, / o de cualquier lugar, / el día que sepas cantar / te dejarán / de considerar / un lastre para progresar. / Canta en tarasco, / mexicano, / mixe / o chontal; / pero canta siempre / y así olvidarás / las penas que llevas / de siglos atrás.²⁶

El cambio cultural habría llegado cuando el maestro rural pudiera decir: “he cumplido con mi deber, tornando la vida triste y melancólica del campesino, en la vida del hombre que trabaja cantando”.²⁷ Una cultura popular “depurada” era también la solución para los vicios ya tantas veces mencionados que azotaban a las comunidades campesinas. Los clubes y comités deportivos tenían la función de fomentar “el cultivo del músculo” para combatir di-

²⁵ Arroyo P., “El maestro, formador de voluntades”, p. 3, *MR*.

²⁶ Ortiz B., “Las Misiones Culturales”, p. 15, *MR*.

²⁷ Arroyo P., “El maestro, formador de voluntades”, p. 3, *MR*.

chos vicios mientras que otras agrupaciones de la nueva comunidad debían dedicarse a fomentar “las fiestas esencialmente mexicanas; charreadas, huapangos, gallos, coleaderos, serenatas, noches mexicanas, bailables y canciones regionales, etcétera”.²⁸ Así, crecientemente, la fiesta posrevolucionaria se traducía en la fiesta nacionalista —y al hacerlo, de alguna forma, dejaba en segundo lugar el conjunto de reivindicaciones sociales y económicas de las clases subordinadas para privilegiar lo nacional. Algunos pocos intelectuales pedagogos de tendencias más eruditas sustituían esas expresiones de nacionalismo popular por recomendaciones cultas, afirmando que las masas campesinas “necesitaban imperiosamente” de fuertes dosis de “bellas artes” para evitar que, cansadas y entristecidas, se entregaran a “la pendencia, en todos sus aspectos; ya sea a la marihuana, al juego de azar, al pleito, al alcohol o al fanatismo.”²⁹

CULTURA REVOLUCIONARIA Y DESCRIANIZACIÓN

Es muy probable que, por lo menos en parte y en regiones particularmente católicas, las ofensivas contra la cultura campesina no hayan estado impulsadas solamente por juicios referentes a su limitada adecuación a la economía moderna que el Estado posrevolucionario decían querer implantar en México; por el contrario, es posible que el intenso sincretismo católico presente en esa cultura haya determinado también una visión negativa de los intelectuales e ideólogos que no distinguía ni los elementos culturales autóctonos ni el propio sincretismo, sino que transformaba toda la cultura campesina (más bien, todas las culturas campesinas) básicamente en religiosidad y “superstición”. El “fanatismo del pueblo” —decía un informe de 1933— era el gigantesco obstáculo que impedía el cambio cultural por medio de la educación, pues cuando los maestros proponían canciones y piezas corales, los campesinos respondían pidiendo salmos religiosos. Los proyectos posrevolucionarios de entretenimiento también chocaban con elementos culturales que pautaban la moral de los pueblos campesinos. En amplias regiones campesinas, sobre todo aquellas de raigambre cristera,

²⁸ Reyes, “Proyecto de Estatutos”, p. 37, *MR*.

²⁹ Arias Navarro, “El arte musical”, pp. 30-31, *MR*.

como el noroccidente de Michoacán, las recreaciones literario-musicales animadas por los heraldos de la revolución estaban siendo boicoteadas por los padres de familia que no iban ni dejaban que sus hijos asistieran. Reuniones donde se cantaba, bailaba y recitaba, decía el informe, eran consideradas como ocasiones abiertas al “pecado”, mientras que juegos y deportes propuestos como encauzadores de mentes sanas alejadas de los vicios eran, por el contrario, para los campesinos, oportunidades para dañar la poca ropa que tenían sus hijos y arriesgarlos a que se hirieran y machucaran, inhabilitándolos para el trabajo y presionando la economía familiar con la necesidad de cuidados y curas.³⁰ En el Tabasco rojo de esos años, una nueva cultura posrevolucionaria, basada en “un arte viril y constructivo, que proclama la fraternidad entre los hombres” sustituía “el arte quejumbroso y estéril, el arte rezadero y anacrónico [¿y “femenino”?] de las literaturas clericales”.³¹

Se creaba una nueva estética moralizante que tomaba como punto de partida el “combate” a los ingredientes que según los ideólogos posrevolucionarios habían constituido el cemento del imaginario social del antiguo régimen y sus bases materiales. Esa estética posrevolucionaria estaba compuesta por “cuadros antialcohólicos, desfanatizadores, o de panoramas agrícolas”, por una música que proclamaba “los valores estéticos de nuestra raza”, por “poemas musicales que va esparciendo de pueblo en pueblo, de ranchería en ranchería, ese grupo de proletarios del Arte que forman la Banda del Estado”, mientras que jóvenes escritores se dedicaban a la formulación del “Arte Revolucionario, que será un factor poderoso en la renovación de la filosofía social.”³² Esa nueva estética luchaba contra aquellas estructuras de la cultura popular en que se había fundamentado la dominación, y en este sentido, hay que subrayarlo nuevamente, el problema del cambio cultural era, junto al reparto agrario, el número uno de la cuestión campesina. Así, el maestro rural debía “combatir en el campesino todas aquellas costumbres, prácticas, ideas, supersticiones, fanatismos o estados de ánimo que sean elementos aprovechables por sus esclavistas”.³³

³⁰ “El verdadero estado del país”, p. 17, *MR*.

³¹ “La educación pública en Tabasco”, p. 29, *MR*.

³² *Idem*, p. 30; Fell, *José Vasconcelos*, “La educación artística del pueblo”, pp. 434-448.

³³ Santos Valdés, “Orientación social”, p. 12, *MR*.

La percepción campesina del orden social en las comunidades también representaba un dique al avance de la cultura posrevolucionaria. La división tradicional de tareas y funciones que durante siglos había mantenido la estructura social y económica, resistía duramente a cambios tan radicales como la implantación de una escuela rural que pretendía ocupar el centro de la comunidad, generando cambios en todas las otras esferas de la sociedad agraria. Abrir espacio a esa megainstitución, que prácticamente abolía a todas las otras o las reubicaba en el organigrama y en la geografía social del pueblo, implicaba alteraciones mayúsculas en la forma como la vida social y administrativa de las comunidades había estado organizada desde tiempos remotos. Nuevas concepciones de lo público y lo privado llegadas con los proyectos culturales posrevolucionarios también formaban parte de ese choque. Cuestiones como la higiene corporal y los cuidados de la salud —para no mencionar la educación sexual, cuya propuesta no llegó muy fuertemente a las áreas rurales— eran consideradas como privativas del ámbito doméstico de las familias, y no un asunto público que pudiera ventilarse en las escuelas.³⁴ “El factor biológico —afirmaba el informe— es comprendido malamente en la instrucción que la escuela debe dar a los campesinos”. Igual rechazo había, aparentemente, a propuestas de cambios radicales en el orden político local donde la declaración de los propósitos emancipadores de la educación rural revolucionaria provocaba reacciones contrarias “‘porque ellos han nacido para sufrir en este valle de lágrimas, y después gozar de una vida eterna, feliz’, según expresión de ellos mismos”.³⁵

Las campañas más o menos explícitas de descristianización que se vivieron durante los años veinte y principios de los treinta estaban firmemente apoyadas en esa amalgama de la cultura popular con la religiosidad (también popular) católica.³⁶ Convertida en “superstición” y “fanatismo”, la religiosidad campesina tenía que ser destronada, desmontada, deconstruida para que la concepción del mundo que se quería posrevolucionaria pudiese pene-

³⁴ Sobre educación sexual, cf. Britton, *Educación y radicalismo*, pp. 97-104; “El debate sobre la educación sexual”, 1934; Secretaría de Educación Pública, *Algunos datos y opiniones sobre la educación sexual*.

³⁵ “El verdadero estado del país”, p. 18, MR.

³⁶ Cf. Knight, “Popular Culture”; Bantjes, “Burning Saints”; Becker, “Dancing at the Altar” y *Setting the Virgin*.

trar en las mentalidades campesinas y así fundamentar el cambio material. Problema agrario y problema educativo, cambio productivo y cambio cultural, eran una y la misma cosa, pues “la liberación espiritual de los hombres del campo” era imprescindible para el mejoramiento de sus condiciones materiales, y prueba, al mismo tiempo, de que los “detractores de la Revolución” se engañaban al afirmar que ella sólo buscaba fines materialistas.³⁷ Por eso mismo, la nueva fuerza promotora del bienestar y de la felicidad ya no se llamaba “Milagro” sino que ahora respondía por el nombre de “Revolución”:

San Isidro Labrador / quita el agua y pon el sol... / Sí; / pon el sol, / porque de ti / no esperamos / ya milagros. / Hermano Campesino; no hay milagros; sino el milagro de tu mano / posada en la mancera del arado / y el del conocimiento / entrando a tu entendimiento. / Si el Ejido / no produce / mazorcas grandes y llenas / como en tiempos que se han ido, / no temas, / no es castigo / divino / porque te hiciste agrarista; / hay otros motivos; / es que no sabes hacer / la rotación de cultivos. / No hagas / el combate de plagas / recurriendo al cura, / a las oraciones / y a las aguas benditas [...] / Y cuando tu casa / parezca, / por lo llena y apretada / de costales de maíz, / vaca que va a parir, / no te pongas a pensar / que vas a comprar / cohetes / para hacer la procesión / en la iglesia del lugar; / piensa mejor en tu esposa / que tienes allá en la choza / y en la educación / de tus hijos / y de ti mismo. / También piensa / en que tu satisfacción / se la debes, de fijo, a LA REVOLUCIÓN.³⁸

La insistencia en la fuerza de la religiosidad popular como un obstáculo a la cultura laica posrevolucionaria confirma que ya entrada la década de 1930 el proyecto de descristianización (o “desfanatización”, como decían algunos intelectuales pedagogos) iniciado en la mitad de los años veinte estaba lejos de concluirse, a pesar de ser considerado como una de las partes centrales del “programa de la revolución”.³⁹ Las medidas adoptadas por los sucesivos gobiernos posrevolucionarios, durante los cuales se limitó el número de sacerdotes, se cerraron iglesias, se desterró la educación religiosa de las escuelas públicas y privadas, etc., no fueron su-

³⁷ Martín González, “La educación rural”, p. 20, *MR*.

³⁸ Ortiz B., *Las Misiones Culturales*, pp. 15-16. Mayúsculas en el original.

³⁹ Sobre “fanatismo religioso” y su papel en la “revolución cultural” de los años treinta, cf. Bantjes, “Burning Saints”, pp. 263-275; para el trasfondo de la cuestión religiosa, Meyer, *La cristiada*.

ficientes para que las mentes y los corazones de los campesinos se abrieran a la nueva verdad. Junto con la pobreza y las deplorables condiciones de salud, el “fanatismo” religioso continuaba siendo el principal foco de problemas que la escuela rural debía atacar. Una cuestión central aquí, y que fue muy poco discutida por estos años, era la propia religiosidad de los maestros rurales, especialmente de las maestras, de las cuales decían sus denunciantes “una grandísima parte profesan el fanatismo católico, el más funesto desde el punto de vista obstruccionista para el adelanto de las masas campesinas”.⁴⁰ El fracaso del proyecto de descristianización se explicaba, entonces, por el hecho de que maestros y maestras, pero principalmente éstas, no sólo continuaban profesando el credo prohibido sino que participaban activamente (“ostentosamente”) de los servicios religiosos en las comunidades campesinas, llevando inclusive el lastre de la devoción hasta sus propias casas —la “Casa del Maestro”, así, con mayúsculas. En ello se hacía residir la explicación de la persistencia del simbolismo y de la fe católicos de los campesinos:

Esto, naturalmente, [...] hace que las masas campesinas a nuestro cuidado continúen creyendo (como a través de 400 años) que los que no van a misa o se confiesan van a dar al infierno a arder en sus llamas; que todo lo que pasa a nuestro alrededor es por voluntad de la providencia [...] que los fenómenos de la naturaleza [...] son castigos de Dios [...]. Y llegan frecuentemente a tener como los mejores médicos, cuando de enfermedad se trata, a tal o cual santo.⁴¹

De la misma manera que la SEP pidió en repetidas ocasiones que los maestros rurales se abstuvieran de participar en actividades políticas, sobre todo en épocas electorales, algunos autores hicieron el mismo pedido en relación con su profesión religiosa, especialmente si se trataba de la católica apostólica, “por estar ésta más enraizada y ser la que ha influido más en conservar al indio en letargo de ignorancia e ignominia”.⁴² Los ingredientes mítico-reli-

⁴⁰ Trujillo Rovelo, “La historia natural” p. 13, *MR*. Vaughan confirma el fracaso de la descristianización en la sierra de Puebla ya entrado el año de 1934 y aporta datos sobre la religiosidad de las maestras rurales. Véase “Women Schools Teachers”, p. 158.

⁴¹ *Idem*.

⁴² *Idem*. Sería interesante analizar proyectos de apertura respecto a otras iglesias que no fueran tan “fanatizantes” como la católica romana.

giosos de origen católico que habían nutrido la narrativa histórica que los campesinos conocían —la historia de la creación del mundo, el detalle de la costilla de Adán “y otras tantas fantasías absurdas y ridículas” dentro de las cuales los intelectuales y maestros rurales incluían sin escrúpulo las creencias populares en espíritus o la confianza de los campesinos en la medicina tradicional, debían ser eliminados como “supercherías”. Era un ataque general contra el imaginario colectivo de las sociedades campesinas, en cuyo objetivo se mezclaban sin mayor análisis elementos de una tradición campesina secular, de origen prehispánico, con ingredientes resultantes del sincretismo religioso que se había operado en las comunidades a través del contacto del catolicismo español colonial con las religiones indígenas. Se buscaba sustituir un conjunto de representaciones por otro, un imaginario colectivo por otro que fuera adecuado a la llamada “ideología de la revolución”, en la cual sociedad y civismo eran los nuevos motivos de culto y representación privilegiada:

Les alejaremos esas cosas de diablos y demonios; escenas fantásticas, milagros celestiales y divinos realizados por santos, vírgenes o ángeles. Con esto conseguiremos *sugestionarlos e inducirlos* a acercarse e identificarse con la Naturaleza, con la Vida y con la Sociedad. Entonces verán realizarse las leyes naturales, sin horror [...] estudiarán y apreciarán las leyes naturales como cosas benéficas [...] Entonces, también, les habremos quitado ese paupérrimo concepto de la vida individual, y elevado su nivel moral. A continuación, alimentaremos nuestros espíritus y después a los de las masas campesinas, con la base principal de la grandeza y de la felicidad de los pueblos: el Civismo.⁴³

⁴³ *Idem*. *Cursivas mías*. La descristianización parecía ya concluida en lugares como Tabasco, a juzgar por la siguiente afirmación: “La actitud valerosa y atingente desarrollada por los educadores contra los dogmatismos religiosos, culmina con la depuración mental de las masas trabajadoras, *que ya están convencidas de que no existen divinidades*, y de que es el trabajo la única fuente de bienestar y de progreso. El “fetiche” y el “santo” han desaparecido por completo, *cediendo el lugar que habían usurpado durante tantos siglos, al estudio, a la experiencia y a los dictados de la razón*. Ocho años hemos vivido sin curas, sin iglesias y sin prácticas religiosas; y lejos de que el pueblo se precipite por el plano inclinado de la decadencia y del desastre, se ha iniciado una etapa de singular florecimiento, en la economía, en la cultura y en todos los aspectos de la vida. Las multitudes se cansaron de pedir a sus dioses la protección y la justicia que les negaron los egoísmos criminales; y al fin se convencieron de que en sí mismas llevan la potencia de su liberación”. “La educación pública en Tabasco”, p. 29, *MR*. *Cursivas mías*.

Semejantes exorcismos estaban acompañados de sugerencias para que en lugar de sus viejas creencias religiosas los maestros adoptaran la nueva fe de hombres “progresistas” que tenían como principal obligación reescribir la historia nacional como una crítica a “la labor funesta u obstruccionista, retrógrada y reaccionaria, inhumana y cruel, que ha desarrollado hasta nuestros días el Clero”.⁴⁴

LA MORAL REVOLUCIONARIA

Como ya se ha destacado en otros trabajos y se ha insinuado en éste, el proyecto cultural posrevolucionario incluyó fuertes dosis de lineamientos morales que formaban parte importante de la tentativa de crear un “nuevo” hombre rural que colaborara con el Estado emergente de la revolución. En ese proyecto se atacaron costumbres y hábitos considerados negativos, contrarios en diversos sentidos a los objetivos y a las concepciones que se suponía debía tener el nuevo régimen. Está claro que esos objetivos, tanto en el campo de la moral como en la esfera más amplia de la cultura, nunca fueron orgánicamente formulados; en su lugar, se procedió más bien según la técnica, no de crear, sino de rechazar lo que no convenía y oponerle su “contrario”, que frecuentemente era extraordinariamente parecido, como en el caso del empleo de las estructuras simbólicas de la religiosidad popular —despojadas de su contenido original— para fomentar la ideología revolucionaria.⁴⁵

Al igual que en el caso de la cultura material de los espacios agrarios, también en el ámbito de la cultura social se identificaron rápidamente diversos obstáculos frente al desarrollo de la nueva sociedad. Los más notables entre éstos, ya fue dicho y repetido, eran el alcoholismo y sus instituciones, el fanatismo religioso y las suyas, los juegos de azar, la ignorancia en materia sexual y su corolario: altísimos índices de enfermedades venéreas, etc. Podríamos sintetizar lo anterior como un ataque combinado contra cantinas, iglesias y burdeles. También para esto fue usado el pseudoteatro

⁴⁴ El sermón concluía así: “y te convencerás que el obstáculo infranqueable para la marcha del carro del Progreso, de la Fuerza, del Respeto, de la Civilización, de nuestra querida patria, sangrante, adolorida y amenazada, es el Fanatismo Católico. Deslígate de los “Ciudadanos del Retroceso”, que es sinónimo de clericalismo, reacción, traición a la Patria”. Trujillo Roveló, “La historia natural”, p. 14, *MR*.

⁴⁵ Bantjes, “Burning Saints”.

pretendidamente educativo que invariablemente situaba su acción en ambientes rurales, estructuraba sus argumentos e historias con la simplicidad que se creía era característica de los habitantes de las comunidades, creaba *dramatis personae* de origen campesino, y presentaba, en fin, “casos ejemplares” en que el bien, la nueva moral revolucionaria, triunfaba invariablemente sobre los vicios fomentados por el porfiriato y sus columnas centrales: la iglesia y los terratenientes.⁴⁶ Los maestros rurales fueron, desde luego, una y otra vez llamados a ser los paladines de esa nueva moralidad, austera y justa, y, como ya vimos, se les exigió que adoptaran actitudes que estaban prácticamente sobrepuestas a las virtudes teóricas y teológicas exigidas por la Iglesia católica a sus ministros. La conducta del maestro rural, “héroe espiritual del campo”, tenía que ser impecable, pues por sí misma constituía una enseñanza viva del buen vivir. El maestro era un modelo, una vitrina de virtudes, y esa segunda naturaleza tenía que estar constantemente presente en su conciencia para que actuara en consecuencia y fuera ejemplo. Sobre insistir en que esta encarnación apostólica del maestro era una línea inquebrantable de continuidad con la representación que el Porfiriato ilustrado había creado del magisterio en la última década del siglo XIX.⁴⁷

La moral revolucionaria, cuando era aplicada al campo, reforzaba la naturaleza estamentaria que se discutió en la sección dedicada a la representación del campesino en el discurso de los maestros rurales.⁴⁸ De hecho, son líneas paralelas de una misma argumentación. Por un lado, la “moral económica” pugnaba por la conservación del campesino como unidad productiva central del campo y se combatían políticas que pudieran estimular fenómenos como la migración o la diferenciación social que amenazaran con llevar al fraccionamiento de ese extenso grupo social. El discurso de la moral, sin más, acompañaba ese sendero fielmente en el terreno de los usos y costumbres y vigilaba atentamente para que los cambios culturales que la revolución imprimía en las comunidades campesinas no alteraran la naturaleza histórica de sus miembros. La campesinidad que el imaginario social de los intelectuales posrevolucionarios construía y estimulaba se nutría tanto

⁴⁶ Cf., por ejemplo, Ramón Berzuna, “La bestia. Ensayo de costumbres”, MR.

⁴⁷ Bazant, *Historia de la educación*, p. 30.

⁴⁸ Capítulo 2, *supra*.

de las características productivas del campesino como de un universo cultural específico que debía ser modernizado sin quebrar la estructura general que lo definía. Era un discurso antiurbano (o de él formaba parte) centrado en la formulación del terror que las ciudades debían inspirar a los campesinos; era la representación de la urbe como un gigantesco antro de vicio y perdición y, finalmente, la conversión de los usos ciudadanos en vehículos de contaminación. Como guardianas de esa pureza agraria que la revolución reclamaba como suya, las maestras rurales debían impedir, por ejemplo, “a todo trance la fabricación de objetos que no entran en el uso de las niñas o mujeres campesinas [...] A las niñas se les enseñará preferentemente a hacer su vestido, sin tratar de vestirlas como a las niñas de la capital, sino conservándoles aquellas ropas que siempre estén de acuerdo con el clima y lugar en que viven”.⁴⁹ Si la ciudad era el infierno de todos tan temido, ella era al mismo tiempo, como en la fuente de la metáfora, el paraíso perdido, un territorio prohibido del cual el campesino debía ser excluido por su propio bien, para su propio engaño y para conservación de su campesinidad. Así, lado a lado con la elaboración insistente y creciente de la supuesta mediocridad de la vida campesina, persistían visiones de pleno bucolismo vacacional, que volvían a la vieja temática de la pureza rural *vs* contaminación urbana, como ésta:

⁴⁹ Bolívar, “Las responsabilidades”, p. 6, *MR*. Desde 1927 se habían detectado problemas graves de “deserción” de jóvenes campesinos inscritos en las Escuelas Centrales Agrícolas, a donde fueron transferidos alumnos de la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo. Mesa Andraca, uno de los principales proponentes de la nueva “campesinidad”, decía: “Opino que esto fue un error lamentable, puesto que los alumnos de Chapingo, en su mayoría procedentes de las ciudades con educación especial recibida al contacto de la metrópoli y con propósitos de adquirir un título, ejercieron una influencia en los demás alumnos, que se puede calificar de nefasta, porque en la actualidad la mayoría desea pasar a Chapingo para obtener el título de Agrónomo. [...] Despertadas las aspiraciones de los muchachos, quizá no de la manera más adecuada para hacerles comprender la misión que les corresponde como agricultores; creadas exigencias que ellos deben saber que el campo, la sola explotación de la parcela, no podrá satisfacer (como, por ejemplo, el uso del sombrero texano o las botas mineras), y en su camaradería con los estudiantes de una carrera profesional, es lógica consecuencia que piensen resolver mejor su porvenir como agrónomos que como trabajadores de la tierra”. Mesa, “Escuelas centrales”, p. 11, *MR*.

El cielo está azul y el aire fresco. Se antoja ir a través del campo a descubrir pueblecitos de indios. Las iglesitas blancas surgiendo entre las magueyerías; los nopales, los cactus y los órganos, han sido en estos días una constante invitación a nuestros pobres ojos capitalinos, cansados de mirar el tumulto incansable de las calles; de ver siempre las mismas casas; las mismas avenidas y ver los mismos teatros. Sentimos un enorme deseo de vivir, siquiera sea por unos cuantos días, en medio de estas buenas gentes, lejos de todo afán por el día de mañana.⁵⁰

Diversas materias publicadas por la revista trataron la condición femenina en las comunidades campesinas, y en varias de ellas los maestros rurales (que no eran, ni podían ser, culturalmente, paladines de la liberación femenina) manifestaron su espanto ante la situación de las mujeres. En general, se advierte en su discurso y en el de los intelectuales pedagogos, un proceso paralelo de construcción de la representación (y práctica) de una “nueva” mujer campesina posrevolucionaria, hecha a imagen y semejanza del hombre. A ella también se le proponía “modernizarse” —a través de la mecanización de algunas labores domésticas, como molinos de nixtamal para la preparación de tortillas y máquinas de coser—, pero no al grado de que adquiriera gustos urbanos que amenazaran su campesinidad;⁵¹ se le orientaba en materia de higiene y cuidados de la apariencia pero se le advertía contra los hábitos de las mujeres urbanas.⁵² En resumen: “A los muchachos —declaraba una dramatización escrita para públicos campesinos— deben educarlos para buenos campesinos y a las muchachas para mujeres de campesino.”⁵³ De esa manera, los papeles genéricos tradicionales se mantenían incólumes: la mujer continuaba

⁵⁰ Ortiz Vidales, “La coeducación”, p. 9, *MR*. Sin embargo, llegando al pueblo, la primera cosa que el autor extraña, críticamente, es la generosidad de los espacios y la falta de hacinamiento, advirtiendo que era como si las casas, separadas, “se huyeran unas de otras”.

⁵¹ “Que la mujer y los hijos se conviertan, de elementos puramente consumidores, en factores productivos, que sin duda contribuirán al mejoramiento de la vida campesina”. “La ayuda de la mujer en el hogar campesino”, pp. 5-6, *MR*.

⁵² “Mujer campesina, tú eres una mujer humilde, pero no eres una mujer vulgar; por tanto, tienes que atender con todo esmero a tu aseo personal. / No te ocurra tampoco dejarte llevar por los ejemplos de las mujeres de la ciudad que luego te visitan y que usan pintarse la cara; esas son extravagancias y engaño a sí mismas.” Elena Torres, “Aseo personal”, p. 35, *MR*.

⁵³ “La Escuela Rural”, p. 15, *MR*.

siendo básicamente el apoyo del hombre. Su “cambio” cultural se dirigía a lograr una mayor eficiencia en su función habitual y en incorporarse en mayor grado a las tareas productivas mercantiles de la parcela campesina y al propio mercado de trabajo rural.

Así, el tono general de moralismo de la moralidad revolucionaria admitía avances apenas limitados en los papeles sociales de los géneros, como es el caso de la mujer revolucionaria y agrarista de corridos y representaciones teatrales, cuya inserción en esa situación extraordinaria que había sido el movimiento armado y la construcción ideológica posterior, la hacía capaz de igualarse al hombre. Evidentemente, esto era matizado por la mayor o menor audacia de cada uno de los textos de la revista que se ocupaban del tema. Pero, fuera de esas eventuales “anormalidades” representadas por la revolución, la moralidad del orden rural posrevolucionario debía seguir el mismo esquema conservador donde predominaba, qué duda cabía, la figura del patriarca masculino (identificado, como el prefijo lo indica, con la patria). En una de las composiciones teatrales escritas y publicadas con el ánimo de que fueran leídas/escuchadas por campesinos y/o representadas ante ellos, el jefe de la familia, “Don Roque” se pasaba la pieza diciéndole una y otra vez a su mujer “no seas tonta”, en el contexto de una discusión que debía decidir si mandaban o no a su hijo a una Escuela Central Agrícola. Casi al final, la mujer no tenía más remedio que darse por vencida:

Doña Juliana. — Roque, tú como jefe de la casa que eres, debes hacer lo que mejor te plazca, es decir, lo que creas más conveniente; en cuanto a mí, sólo me queda aprobar tu decisión. / Don Roque. — Muy bien, Juliana, te agradezco que siempre hayas sabido respetar a tu esposo que te quiere con toda el alma, y quiero que inculques en la mente de nuestros hijos el cumplimiento del DEBER y el respeto hacia las personas con quienes vivimos, a nuestros superiores en edad, saber y gobierno y hacia nuestra patria.⁵⁴

Algunas manifestaciones de las campañas moralizantes posrevolucionarias recuerdan vagamente el terror de los “comités de salud pública” de pasadas convulsiones sociales. En marzo de 1933, por ejemplo, *El Maestro Rural* publicó un *Proyecto de Estatutos para la Sociedad de Padres de Familia* elaborado en Los Ébanos, Tamaulipas.

⁵⁴ Isauro Mejía, “Bosquejo Agrícola”, p. 33, *MR*.

La *Sociedad*, decía el texto, debía organizarse por medio de “comités” y tener por lema “Todo por el adelanto del campesino”. Aparecían los conocidos comités proinfancia, sanitario, de reforestación, de festividades cívicas, de comunicaciones, de mejoras materiales y, *last but not least*, la “Liga Femenil Antialcohólica” cuyas señoras y señoritas debían denunciar y delatar “todos aquellos casos en que se viole la prohibición de la ley seca, y pondrán todo lo que esté de su parte: conferencias, fiestas, manifestaciones, etcétera, para hacer la guerra al alcohol”.⁵⁵ Otros textos exigían que los campesinos abandonasen sus formas tradicionales de vestir, “tan fuera de la época, que dan la apariencia de seres semisalvajes”, y los cambiaran por ropas adecuadas a “la civilización”.⁵⁶

Algunas tímidas y contadas incursiones en la cuestión de la sexualidad, sobre todo referida a los indígenas, también sirvieron para definir, aunque de forma muy tenue, una moral revolucionaria en este terreno, además de obligar a Bassols a renunciar.⁵⁷ Sin abandonar casi en ningún momento la perspectiva del predominio masculino ni poner en duda la razón homófila, algunos textos se aventuraron sin embargo a problematizar las prácticas y representaciones indocampesinas en torno de las relaciones entre los géneros. Por lo general eso sirvió de relleno a la aplicación, en el ámbito rural, del discurso emancipatorio feminista-sufragista con el propósito de elaborar una crítica “humanista” del degradante papel de la mujer campesina; se buscaba así, con frecuencia, reforzar los argumentos para capacitarla con el fin de que se integrara más plenamente al mercado de trabajo en condiciones de igualdad —en términos de desempeño, no necesariamente de remuneración— con el hombre. En éste, como en muchos otros sentidos, el código moral de la revolución en materia sexual no se definió positivamente sino que lo hizo como resultado de la crítica a la acción e influencia de la Iglesia católica en las mentalidades y costumbres campesinas, sin que se aventurase una propuesta propia

⁵⁵ Raúl Reyes, “Proyecto de estatutos”, p. 37, *MR*.

⁵⁶ Adolfo Velasco, “La acción socializante del maestro”, p. 26, *MR*. El artículo enumera también una serie de formas de ir al pueblo que consistían en acciones organizadas para la conducción de la vida comunitaria: campañas, clubes y asociaciones, contra el alcoholismo, el tabaquismo, la vagancia; a favor de la arborización, la educación artística, etcétera.

⁵⁷ Para los detalles de la renuncia, cf. Britton, *Educación y Radicalismo*, pp. 112-113.

que avanzara más allá de la reprobación del código anterior implantado “por la moral católica, que, abominando del pecado carnal, establece una estricta separación entre los sexos”.⁵⁸

CULTURA E INDIGENISMO EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO

Como es sabido, entre los maestros rurales, y particularmente entre sus orientadores oficiales, se encontraban indigenistas entusiasmados; ese indigenismo, que la masa de los intelectuales (aunque no los especialistas) consideraban aplicable a la gran mayoría de las comunidades campesinas, sería una de las líneas, más bien, uno de los frentes en que se daría el combate por la construcción de la nueva representación del campesino.⁵⁹ El primer texto publicado por *El Maestro Rural* sobre la cuestión indígena, un panegírico idealizante lleno de lo que ahora clasificaríamos como lugares comunes, más no por eso menos interesante, es inmediato a su aparición. En él, el “rescate” del indio comenzaba por el reconocimiento de su importancia fundamental para la estructura material del país (“el indio es la base anchurosa sobre la que descansa la economía nacional”), y se extendía hasta colocarlo textualmente co-

⁵⁸ Ortiz Vidales, “La coeducación”, p. 10, *MR*. Para una dramática descripción del cotidiano de las mujeres de San Miguel, en el Valle del Mezquital, cf. Manuel Velázquez Andrade, “Cuadros Vivos”, pp. 11-12, *MR*. Por contraste, elogios generalizados a “las amplias ideas racionales y salvadoras propagadas por la Revolución” sobre el papel de la mujer, “proclamando su derecho supremo a la vida civil y económica, sin cortapisas de ritualidades ni prejuicios”, especialmente el papel de “la ideología revolucionaria [que] ha comenzado por dignificar a la Madre”, pueden ser encontrados en José Mejía Ángeles, “El mejor monumento a la madre”, pp. 19-20, *MR*. El texto se refería a la publicación del “Reglamento del Retiro de las maestras encinta” del 9 de enero de 1934, que concedía descanso de tres meses con sueldo integral a las maestras federales embarazadas. En el otro extremo, un funcionario del mismísimo Departamento de Enseñanza Rural contrastaba esas opiniones con los siguientes conceptos: “Las mujeres son frívolas por naturaleza, y de la misma manera que cubren sus rostros de afeites, con marcada exageración, cubren su desvergüenza con todos los vicios, hasta el grado de no poder adivinar, andando en la calle, si a la vera del camino va una digna madre de familia o la figura despreciable de una mujerzuela [...]”. Loredó Ortega, “La escuela frente a nuestros grandes problemas”, p. 28, *MR*.

⁵⁹ Para una visión general, cf. el clásico libro de Villoro, *Los grandes momentos del indigenismo*, pp. 228-271; cf. también Aguirre Beltrán, *Teoría y práctica de la educación indígena*.

mo un “paradigma de virtudes y excelencias que nos obligan a levantar los ojos hacia cumbres de insospechada belleza moral”: fiel, bravo, austero, hidalgo, amoroso, dócil, apacible “por idiosincrasia”, “amante del progreso, respetuoso de la ley, de la autoridad y de sus tradiciones”.⁶⁰

Naturalmente, la rehabilitación del indígena formaba parte también de la retórica romántica campestre y antiurbana que pretendía ver en esa supuesta bucólica simplicidad la fuente de todas las virtudes que la ciudad, el progreso y la modernidad habían liquidado. Hablando a los maestros rurales, decía el texto: “Después de algún tiempo de agitarnos en las ambiciones y las pequñeces y las miserias capitalinas, hay que ir a convivir con los indios, para tomar de ellos lecciones de entereza y de lealtad, de sobriedad y de amor”.⁶¹ Ese tipo de representación ultrapopulista sería poco después condenada y combatida por sus adversarios ideológicos como integrante de propuestas elaboradas por “Profetas y apóstoles de manga ancha” que engañaban a los indígenas, sugiriéndoles que el triunfo del movimiento revolucionario significaba “el disfrute de los bienes de este mundo, sin costo alguno, con nomás extender la mano hacia donde existen”.⁶²

Otros colaboradores, sin embargo, equilibraban el bucolismo con visiones descarnadas de las miserables condiciones materiales de reproducción de los grupos indígenas, y por eso en el fondo de sus argumentaciones acababa por prevalecer la misma noción de destrucción de la representación prerrevolucionaria del indígena —llena de simbolismos negativos— y la construcción de un nuevo tipo de indígena, resultado de la revolución. El lingüista Pablo González Casanova, por ejemplo, comenzaba mostrando esa otra faceta en la cual el indígena, “ese producto extraño de un pasado más extraño todavía, es una realidad anacrónica en nuestra civilización contemporánea”,⁶³ una realidad que, además de extraña y anacrónica, mientras existiera, impediría que la nación iniciara su despegue rumbo a las alturas del progreso. De esa percepción del indio como un peso insustentable venía también, tal vez un poco involuntariamente, una cierta depreciación de la propia cul-

⁶⁰ Francisco A. Ramírez, “El Indio”, p. 7, *MR*.

⁶¹ *Idem*.

⁶² “La agitación de la conciencia revolucionaria”, p. 3, *MR*.

⁶³ Pablo González Casanova, “El secreto”, p. 10, *MR*.

tura no-indígena, esto es, la cultura urbano-occidental, que pese a la superioridad que le era innata no conseguía, ni así, librarse de “tan gigantesca roca, vieja estratificación de tribus y culturas milenarias, nacidas en la noche de los tiempos”. Todo en el indígena era negativo: racialmente no se distinguían unos de los otros y cabían de forma indistinta en la categoría de “aborígenes”; lo moral se confundía con su incapacidad de participar en la cultura moderna y entonces eran “moralmente” atrasados e ignorantes; en lo social eran “clase” y “raza”, en ambos casos dominada, desheredada, explotada; económicamente, “bestias de trabajo”. Pero lo más interesante era el abierto reto lanzado por el texto a las intensas ondas indigenistas de la época —aunque el auge se daría de hecho con el cardenismo—, contra las cuales declaraba con claro ánimo de polemizar: “El indio, históricamente, es el símbolo ficticio de nuestra nacionalidad que glorificamos en un pasado idealizado por la leyenda”.⁶⁴

Esa visión negativa del indígena, que ciertamente poblaba el imaginario de muchos de los más fervientes intelectuales posrevolucionarios, parece haber estado muy relacionada con el símbolo omnipresente del indio sojuzgado por la iglesia y por siempre fiel a ella, la “Gran Enemiga de la Revolución”, esto es, con una especie de “síndrome de Juan Diego”. De hecho, González Casanova elaboraba para los maestros rurales un discurso de manipulación del indígena que estaba explícita e implícitamente pautado en manuales cristianos de evangelización, y que enfatizaba la necesidad del uso de instrumentos simbólicos de violencia para poder transformar al indígena en un ser “civilizado”:

El indio sólo habla con dulzura al más fuerte, al que reconoce como superior. Si tu voz no ordena, te creará débil y desdeñará obedecerte despreciándote [...] Y tu creerás que el león despierta. ¡Pero, haz chasquear el látigo... y se someterá! Tu voz, será la voz del amo de sus padres, del amo

⁶⁴ *Idem.* Esta frase, y las repercusiones que debe haber tenido, recuerda un poco la igualmente simpática polémica que sostuvieron Guillermo Bonfil y otros indigenistas al final de los años sesenta con Jorge Alberto Manrique en torno a si los concheros eran indígenas o no, si habían o no copiado sus ropas, como afirmaba Manrique, de calendarios de boticas de segunda clase. Más contemporáneamente, aquilátase la historicidad de los conceptos externados por Héctor Aguilar Camín en su polémica con Fernando Benítez (terciada por tedio de oficio por Gustavo Esteva) en las páginas de *La Jornada* en los últimos días de junio de 1995.

de sus abuelos, del amo de generaciones sucesivas de sus antecesores, y no sabrá resistir a tu voluntad. Y es indispensable que así sea para que consigas formarle un carácter nuevo, educando su pensamiento, sus sentimientos, su voluntad y su acción [...] Pero, para educarlo para la acción independiente y para la libertad, es necesario formar su voluntad ordenando o prohibiendo, alabando o censurando.⁶⁵

La imitación cuasi-involuntaria del comportamiento misionero original —no del misionero lascasiano, ese sí idealizado— buscaba igualmente ocupar las mentes de los indígenas, no con la razón, como quería Sáenz, sino con el temor y la violencia para justificar la salvación cultural y el progreso. De allí a la consideración de la mentalidad y la cultura indígenas (por cierto, el indio no era definido culturalmente en el texto) como espacios construidos con falsedades no había distancia, como tampoco la había entre el autoritarismo que se proponía como camino de la libertad y la creación del “hombre libre, apto para coadyuvar en la obra de progreso y libertad”. A los indígenas, resumiendo, había que obligarlos a ser libres: “Durante siglos el indio ha sido educado en la privación de la pobreza. En él se ha matado toda ambición”.⁶⁶ Es notable, entre otras cosas, la semejanza entre las representaciones del indígena mesoamericano y del esclavo afroamericano en el marco de la noción del trabajo. Aquí, como en las regiones del llamado Gran Caribe, la historia se conjuraba para explicar la inadecuación de la fuerza de trabajo gestada durante la colonia a las estructuras de la sociedad y de la economía modernas; aquí como allá la sobreexplotación provocada por los sistemas de control social de la mano de obra implantados por el *ancien régime* manchaban la noción de trabajo con un estigma que equivalía, en el universo simbólico de las clases subalternas, a la esclavitud y a la servidumbre, mientras que el trabajo en el capitalismo se vinculaba con “el anhelo de satisfacer un deseo acuciado por la fantasía”:

[Pero] cuando ese trabajo se ha ejecutado durante siglos, no teniendo otra mira que la satisfacción de una función animal, no es extraño que se

⁶⁵ González Casanova, “El secreto”, pp. 10-11, *MR*. *Cursivas* en el original.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 11. Héctor Aguilar Camín resumió esta idea en uno de los subtítulos de su breve discusión sobre el proyecto educativo en los años veinte: “Redímete y te educaré”. Cf. Héctor Aguilar Camín “Nociones presidenciales”, p. 98.

encuentre en el indio cierta repugnancia instintiva hacia cualquier esfuerzo que no tienda a la satisfacción directa de su animalidad y que halle placer en no hacer nada.⁶⁷

Llama la atención la imagen desesperanzada que autores como González Casanova elaboraron del indio, como un ser al que había prácticamente que “engañar” como condición para que se incorporara a la vida moderna que la revolución trataba de introducir en México, mientras que en otras páginas se construían estrategias para formar una nueva clase “campesina” que se convirtiera en la base de la economía posrevolucionaria. El indígena era una especie de precampesino, imaginaba González Casanova, y podría sumarse a esa base productiva nacional siempre y cuando se le sedujera con el fetiche de las mercancías que el trabajo producía, que se le atrajera con el brillo de los objetos materiales, que se le fabricaran “nuevas necesidades” y se le despertara, de nuevo, la “ambición”.⁶⁸ Un año después, otro texto volvería a abundar sobre el tema de la “ambición”, advirtiendo que para que el indio pudiese salir de su miseria y pudiera aspirar a tener un mínimo de condiciones para compartir las ventajas de la modernidad “hay que predicarle el evangelio de la ambición y el trabajo”.⁶⁹ El problema, nuevamente, era la representación negativa que la noción de “trabajo” tenía en el imaginario indígena.

Sin embargo, el discurso aparentemente antiindigenista de González Casanova, despojado de sentimentalismos idealistas, evolucionaba suavemente, dentro de su propia estructura formal, hacia posturas humanistas y romántico-revolucionarias que substi-

⁶⁷ González Casanova, “El secreto”, p. 11, *MR*. Cursivas en el original. No olvidar que en muchos casos este argumento, generalmente elaborado por las élites agrarias respectivas, buscaba descalificar a los grupos étnicos no-blancos para el trabajo en sistemas capitalistas protocapitalistas, reservando espacios para la fuerza de trabajo blanca colonial, primero, y para la inmigración europea, después. Cf. Palacios, “Imaginário social e formação do mercado”.

⁶⁸ *Idem*, p. 11, *MR*. Aquí como allá véase la semejanza e invariabilidad secular de los métodos de inoculación del capitalismo en poblaciones que no se incorporan “naturalmente” a este sistema. Desde la segunda mitad del siglo XVIII el tema de la creación de la “ambición” entre las poblaciones rurales del interior del nordeste brasileño se transforma en un *leit motiv* de las campañas propagandísticas de los grandes comerciantes internacionales de algodón ligados a las fábricas de Manchester y Liverpool. Cf. Palacios, “Agricultura camponesa e plantations”.

⁶⁹ “La agitación de la conciencia revolucionaria”, p. 3, *MR*.

tuían los impulsos de manipulación consciente de las mentalidades indígenas y la fabricación artificial de necesidades y deseos en búsqueda de la instrucción, por la educación de los “sentimientos” y de la “voluntad” del indio, “dándole nuevos principios morales que despierten en él la fe en sí mismo”. Así, les decía a los maestros, “el indio verá en ti, como sus antecesores, a un Quetzalcóatl o a un Kukulkán, un misionero de la civilización, bondadosa reconstructora de su bienestar”. Había que cambiar el contenido semántico y empírico de nociones como “civilización” que en el pasado habían servido como destructores del universo indígena y que se consolidaron en el imaginario de los grupos étnicos sobrevivientes de los siglos de dominación como sinónimos de opresión y muerte.⁷⁰ El maestro revolucionario, alfabetizado, generado en la cultura urbana, era un “hombre superior” cuya autoridad, derivada de esa superioridad frente al indígena, debía ser empleada para regenerar moralmente a éste. El “nuevo” indígena sería el antípoda del que había sido construido por los regímenes que la revolución derribó o superó: sería fuerte, seguro de sí, consciente de sus derechos y de su fuerza, sujeto de justicia y partícipe, a pesar de la diferencia abismal entre sus tradiciones y las de los intelectuales que lo educaban, de una misma patria sintetizada en las nociones de “progreso” y “libertad”. Así, concluía con un último consejo a los maestros: “Tal es el secreto del indio, que espera, como Lázaro, una voz que le diga: ‘Levántate y anda’. ¡Sé tú el maestro!”⁷¹

El embate entre la teoría de la cultura (occidental) en que se basaban los lineamientos pedagógicos y la problemática rural de México, especialmente la representada por las comunidades indígenas, producía también efectos revisionistas historiográficos semejantes a los que ya aludí en páginas anteriores, y que replanteaban la cuestión indígena en otros términos. En este aspecto, la “reconquista de México” que significaba la tarea cultural del Estado posrevolucionario, llevaba implícita una relectura de la cultura indígena y una reconsideración igualmente importante de la cultura urbano-occidental, en el sentido de integrar elementos de ambas estructuras en una tarea común de combate al atraso y a la pobreza que dominaban las áreas indígenas. Características centrales de la organización de esas comunidades, como su secular tendencia a asociaciones colectivas, apa-

⁷⁰ *Idem.*

⁷¹ González Casanova, “El Secreto”, p. 11.

recían ahora como bonos que las políticas posrevolucionarias, especialmente las políticas agrarias, debían aprovechar no sólo para distribuir la tierra, sino para integrar elementos centrales de las culturas locales a una eventual cultura nacional —precedida por la noción de la solidaridad, la cooperación y la búsqueda del bien común. Y había más: la revolución mexicana, al descubrir y rescatar esos atributos modernos de la tradición comunal, mostraba el camino a otros países americanos que por siglos habían tentado desarraigar la cultura autóctona, en lugar de adaptarla —y adaptar la implantada por los europeos— en espacios armónicamente biculturales.⁷² Esa biculturalidad era, nuevamente, como en los espacios tipificados como “campesinos” (y no “indígenas”), el caldo de la síntesis que la educación rural debía producir en los espacios agrarios mexicanos, integrando una cultura nacional que fuera el resultado de los ingredientes “positivos” de la cultura indígena, por un lado, y del “maquinismo” aportado por la ciencia y la técnica occidentales, por el otro. Se imaginaba que el resultado sería una “raza físicamente vigorosa y mecánicamente apta para producir riquezas en mayor abundancia”,⁷³ que podría alcanzar las cumbres de la civilización contemporánea, su organización social y económica, sin necesidad de experimentar las luchas y los conflictos que otros grupos sociales en otras situaciones históricas se habían visto obligados a sufrir. En esa nueva imagen populista, la acción posrevolucionaria, protegiendo de esa forma los ingredientes “positivos” de las culturas indígenas, abría el futuro a los grupos étnicos nacionales:

porque se contempla una organización social que conservará las valiosas fuerzas de disciplina, de cooperación, de armonía y laboriosidad que son características de las comunidades indígenas y que permitirán formar colectividades humanas mucho más robustas y valiosas que aquellas que han nacido de la lucha secular entre el egoísmo desenfrenado y las necesidades de unificación y organización social.⁷⁴

El problema de las influencias culturales que las civilizaciones indígenas habían dejado en lo que podría llamarse “la vida nacional” también apareció con alguna frecuencia en las preocupacio-

⁷² Collier, “Mexico”, p. 14, *MR*.

⁷³ Bassols, “El Programa”, p. 7, *MR*.

⁷⁴ *Ibid.*

nes de los maestros rurales y de los intelectuales pedagogos, y aquí el tema vasconceliano del mestizaje y de sus relaciones con lo indígena era prioritario y daba lugar, como toda discusión de “raza”, a definiciones extremas.⁷⁵ Analizando la representación del mestizo como resultado de múltiples influencias: (“un ser de tres dimensiones patéticas. Una triple voluntad lleva el gobierno de su existencia. La de crear, indígena; la de creer, hispana y, añadida, la americana, la continental voluntad de desorbitarse y destruirse.”),⁷⁶ pero entre las cuales predominaba el indígena, surgía una figura de este último que es importante reconstruir.

Al contrario de los diagnósticos sobre la “mentalidad campesina”, centrados en la prueba de la productividad que enfatizaban con frecuencia una supuesta irracionalidad inveterada como característica central, el análisis de la perspectiva “psicológica” que trataba de definir la “mentalidad indígena”, su “forma de pensar”, producía efectos muy diferentes. Aquí, evidentemente, se partía del presupuesto de que la “irracionalidad” era una función derivada de diversos elementos histórico-coyunturales de esa mentalidad indocampesina y no una característica estructural. La indígena era una forma de pensamiento que podría ser calificada de diferente, pero nunca de extraña o desconocida: “la manera de pensar india [es] simbólica y abstracta”.⁷⁷ Pero, de acuerdo con los tiempos, símbolos y abstracciones no podían constituir otra cosa que “deformaciones” de la realidad, conforme Marx y los marxistas de la época habían definido los ingredientes de lo imaginario.⁷⁸ Aquí los “símbolos” no hacían parte de la “realidad”, y ésta se convertía así en apenas una parte del mundo, en la cual vivíamos, mientras que la otra parte estaba compuesta literalmente, como en una parodia de Lope, por las negaciones e inexistencias en que se basaba el pensamiento indígena: “El mestizo piensa y, al pensar, su mente no maneja realidades, sino símbolos, es decir, realidades encubiertas, sombras, sueños”. Era una visión que continuaba y derivaba al mismo tiempo en sesudas disquisiciones eruditas sobre el “ser (del) mexicano”, con una peculiar combinación de ideas marxistas, de novedades teóricas en el campo de la psicología cognosciti-

⁷⁵ Sobre esto véase, evidentemente, Vasconcelos, *La raza cósmica*; cf. también Agustín Basave Benítez, *México mestizo*.

⁷⁶ “El mestizo”, p. 27, MR.

⁷⁷ *Idem*.

⁷⁸ Cf. Baczko, *Los imaginarios sociales*, pp. 19-20.

va y de la sociología del conocimiento, así como de adaptaciones locales del pragmatismo individualista norteamericano.⁷⁹ Ante esa realidad de simbolismo extremo, la educación debía abocarse a la tarea “de crear en la mentalidad indígena un concepto moderno de la vida: concepto de necesidades cada vez mayores, que exigen para satisfacerse un esfuerzo vital también cada vez mayor”.⁸⁰

La llamada recuperación de la “mentalidad indígena” fue abordada también de otras maneras. Al igual que danzas y cantos regionales, muchos profesores rurales, tanto sedentarios como integrantes de misiones culturales, compilaron leyendas y mitos que encontraron en sus comunidades. Algunos, como el maestro Martín Cortina, llegaron incluso a inventar leyendas pedagógicas que integraban funcionalmente diversos elementos de leyendas originales. Entre los compiladores como Corona existía la idea de que “en el sentido profundo de estas tradiciones, leyendas y mitos, reside el secreto de la mentalidad y sentimiento propios de los aborígenes”. Su recuperación y estudio, abordados desde una perspectiva hermenéutica, podrían constituir la base para elaborar técnicas pedagógicas culturalmente adecuadas a esa misteriosa mentalidad, centradas en la dramatización de esos materiales y dirigidas “a despertar en el indio capacidades dormidas, pero no muertas.”⁸¹ Una de esas casi leyendas, que hablaba de un curandero purépecha de Capácuaro, Michoacán, llamado Dr. Indio, restauraba la capacidad curativa de la medicina popular y de sus practicantes, y los colocaba incluso por encima de la de los médicos titulados.⁸² Las

⁷⁹ Por ejemplo, se criticaba en esa mentalidad “la constante predisposición del hombre a sentirse no una individualidad aislada, completa y cerrada, cuya misión es la de expresarse personalmente, sino un cuerpo y un espíritu que [sirve de] residencia de potencias superiores de las que el hombre no es más que un medio para encontrar su realización”. “El mestizo”, p. 27, *MR*. Caso, como se sabe, dedicó amplios espacios de su leidísimo manual de sociología (sobre todo a partir de su segunda edición) a discutir el problema simbólico y cultural de las formas religiosas según las proposiciones de Durkheim y Mauss. *Cf.* Caso, *Sociología, genética y sistemática*.

⁸⁰ “La agitación de la conciencia revolucionaria”, p. 3.

⁸¹ Epígrafe a Martín Cortina, “El trabajo, única fuente de felicidad”, p. 6, *MR*.

⁸² Torres Cárdenas, “Anécdota purépecha”, p. 35, *MR*. Según el texto, el Dr. Indio habría vivido y practicado su arte durante los años treinta del siglo XIX. También se usaron adaptaciones simples de leyendas clásicas con fines diversos. Así por ejemplo, la saga de Penélope fue acondicionada para tratar de estimular —quien diría— el gusto por el tejido y el cuidado de los telares domésticos entre las mujeres campesinas; igual función servía la adaptación de Teseo y el Minotauro, que

penetrantes, aunque un poco confusas transferencias de las teorías psicológicas y psicoanalíticas de la época, fueron llamadas a contribuir al rescate de esa mentalidad y descubrir “las huellas psicológicas de la raza de bronce”. El estudio de las leyendas era importante porque, como correspondientes autóctonos de la literatura, “equivalente en los pueblos a los sueños insatisfechos de los individuos”, permitiría entender los mecanismos que controlaban el “espíritu” indígena.⁸³

A principios de 1933 la Secretaría de Educación creó los Centros de Educación Indígena (CEI), “destinados a los más compactos núcleos de población autóctona homogénea”. La nueva institución reconocía programáticamente la diversidad cultural de los varios grupos étnicos que habitaban el país y la necesidad de adecuar las estrategias federales de cambio cultural a las características de cada uno de ellos, “a fin de que a cada grupo pueda dársele un tratamiento pedagógico congruente con sus tradiciones, situación actual, costumbres y aspiraciones, sin necesidad de desarraigar a los educandos de su ambiente familiar”. Parte de la estrategia central de los CEI era evitar la transferencia de los indígenas a espacios culturalmente ajenos e intentar una forma de aculturación que aconteciera dentro de las propias áreas de origen.⁸⁴ La recuperación del interés en la educación indígena trajo nuevas conceptualizaciones del “indio” y de lo que los intelectuales pedagogos veían como sus rasgos “psicológicos” y culturales distintivos. Aquí se volvió a las teorías de la “melancolía”, de la “abstracción” y del “ensimismamiento” para explicar la impenetrabilidad de la mentalidad del otro. En una visita realizada en 1934 a las comunidades cora de la sierra de Nayarit, clasificada entonces como una de las regiones donde todavía se conservaban intactas costumbres y tradiciones de la “raza indígena”, una misión cultural definió enfáticamente los efectos de su llegada, mostrando que, como muchos podemos atestiguar, antes del cine reinaba el tedio:

enfaticaba la función del hilo de Ariadna como medio para salir del laberinto. Elena Torres, “Dos leyendas”, *MR*.

⁸³ Reseña de “El sueño del niño. Leyenda mexicana”, p. 40, *MR*.

⁸⁴ Los primeros Centros estaban en Cieneguita y Tónachic, en Chihuahua; Jcotitlán, en el Estado de México; Quitiyé, en Querétaro; Matlapa, en San Luis Potosí; Chacaltongo, en Oaxaca; Santa María de Ocotán, en Durango; Chamula, en Chiapas; Santa Cruz de Bravo, en Yucatán; y Zongozotla, en Puebla. “Funcionan ya siete Centros”, p. 9, *MR*.

Por primera vez, la monótona vida de aquellos olvidados lugares se transforma en actividad sana, en esperanza, en optimismo; los moradores, con sus pupilas dilatadas, reflejan el asombro que conmueve sus almas al contemplar las proyecciones filmicas que sobre el lienzo se sucedían, mostrándoles aspectos de un mundo para ellos insospechado.⁸⁵

También volvió a aparecer la música con una doble naturaleza de principal instrumento de enseñanza y de receta terapéutica para alejar al indígena de los “vicios”, ofrecerle vehículos de expresión “de sus sentimientos reprimidos” y convertirlo cada vez más en un ser moderno y accesible, “más receptor de nuestra civilización”. Curiosamente, la música que debía emplearse como incentivo, según los proponentes de esta opción, sería la propia música indocampesina, “la música de nuestro folklore” que gracias a su estructura simple —“su ritmo, su sentimentalismo”— era fácilmente “asimilable a la mentalidad de nuestros campesinos”. Una vez despertada la atención del indígena sobre su propia música se le llevaría poco a poco a formas cada vez más complejas, “hasta hacerlo concebir nuestro arte para que lo cultive con amor como a cosa suya”.⁸⁶ Así lo habían hecho figuras como Pedro de Gante y sus discípulos y asistentes, quienes habían transformado la música en el instrumento perfecto para la conquista “del alma indígena”, en una acción que superaba en efectividad la victoria de las armas pues reposaba en “la profunda observación del espíritu de nuestras razas”.⁸⁷

LINGUA NACIONAL Y LECTURAS CAMPESINAS

El terreno de la “lengua nacional” fue uno de los teatros más encarnizados de la batalla por la construcción de nuevos sujetos so-

⁸⁵ “La labor educativa en la Sierra”, p. 25, *MR*. La misión estaba integrada por el director federal de Educación en el Estado de Nayarit, profesor Celso Flores Zamora; el profesor Manuel Durán Cárdenas, inspector de la 5ª Zona Escolar Federal, y el profesor Lucas Ortiz B., jefe de la Misión Cultural que actuaba en la región desde 1932.

⁸⁶ Mejía Ángeles, “Lo que debemos perseguir”, p. 39, *MR*. *Cursivas mías*.

⁸⁷ Arias Navarro, “El arte musical”, p. 30, *MR*. En 1934 se extinguieron las plazas de profesores de música en las Escuelas Normales Superiores. El artículo de Arias Navarro es obviamente una defensa de la función de la música y de sus profesores en la educación campesina. La supresión, decía él, era “un verdadero trastorno a la educación rural”. *Ibid.*, p. 31.

ciales y nuevas representaciones. Entendida desde siempre como un factor central de las estructuras de poder político, la lengua fue vista por los intelectuales posrevolucionarios como una muestra dramática del problema de la falta de integración nacional.⁸⁸ En consecuencia, las páginas de *El Maestro Rural* acogieron con frecuencia artículos que discutían el problema de la enseñanza del español, que constituía evidentemente, junto con las operaciones aritméticas más simples, la base del programa pedagógico de las escuelas rurales. Como en otros aspectos, aquí también se ventilaron diferentes opiniones que en lo general acompañaban las grandes líneas del combate entre “productivistas” y “culturalistas”, transformadas en posturas que exigían la preeminencia de la enseñanza técnica sobre la enseñanza de materias “escolares”, juzgadas de poca utilidad para el campesino, y los que defendían la unificación lingüística como una tarea previa a cualquier esfuerzo pedagógico más serio. La campeona de estos últimos, como poseedora que era de uno de los pensamientos más maduros y sofisticados de la época, fue la mancuerna Rafael Ramírez/Moisés Sáenz, aunque igual que los otros ilustrados de su momento, ellos también rechazaban la enseñanza de la lengua como la introducción “de un conocimiento formalista y vacío”. Integrar era castellanizar, decía Sáenz, pues “si el pueblo no habla nuestra lengua no pertenece a nosotros”.⁸⁹

La cuestión de la lengua común era evidentemente crucial para el proyecto posrevolucionario de integración nacional y, un poco más arriba, para la búsqueda de una “nacionalidad” que incluyera en sus beneficios a todos los mexicanos. Como es natural, la cuestión lingüística fue uno de los campos en donde apareció con más claridad la plena conciencia que los intelectuales tenían del problema de las representaciones y de la necesidad de incorporar a los indígenas al imaginario social de la nación como condición de su integración. En ese sentido, una ilustrativa metáfora elaborada en un texto de 1933 que no dejaba de corresponder a una impresión realista, representaba al país como un espacio cuyas principales vías de comunicación equivalían a carreteras y ferrocarriles.

⁸⁸ Para el problema lingüístico, cf. Aguirre Beltrán, *Lenguas vernáculos*, una visión panorámica de la política de castellanización puede ser encontrada en King, *Roots of Identity*, especialmente pp. 58-65.

⁸⁹ Sáenz, “La escuela y la cultura”, p. 8, *MR*.

rriles que transitaban en español; o por donde transitaba el español, canales donde esa lengua era posible, mientras que los pequeños caminos vecinales, brechas y terracerías, eran vehículos de centenas de lenguas vernáculas que impedían una interpretación homogénea de la realidad, de “las nociones en que se funda nuestra vida social”. Allí, el autor se veía “entrando en otros países” donde letreros en español equivalían, en su ilegibilidad, a jeroglíficos mayas que hubieran sido inscritos en las paredes de los modernos edificios *art déco* de la ciudad de México.⁹⁰ La enseñanza del español recibió un refuerzo notable en 1933 con los programas de los Institutos de Investigación, curiosamente como centro de la cuestión social, esto es, “todo el conjunto de aspectos de la vida colectiva que estamos acostumbrados a ver como producto de la vida en común”.⁹¹ Aunque se justificaba una cierta preocupación con el “verbalismo” puramente formal, se atacaba la noción de las tendencias vitalistas y radicales de la teoría de la acción que habían hecho de la enseñanza de la lectura (y de la aritmética) su blanco favorito de ataque.⁹² La investigación de la cuestión social no podía prescindir de una lengua común, el español, porque era ésta el vehículo de transmisión de todos los otros conocimientos que integraban el proyecto de modernización de la cultura campesina —además de constituir una condición indispensable de la unidad nacional. En ese sentido, los Institutos de Investigación recibieron, por lo menos en el principio, la tarea de dedicarse también al estudio de las condiciones lingüísticas de las comunidades.⁹³

Pero, al igual que la cultura popular, las lenguas vernáculas se resistían a pasar a un segundo plano y dejar el espacio central para el idioma de Castilla. Ese mismo año de 1933, Rafael Ramírez, mentor de la castellanización forzada desde 1928, cuando apareció su libro *Cómo dar a todo México un idioma*,⁹⁴ publicó un extenso artículo recriminando a los maestros rurales por interesarse más

⁹⁰ “Quienes ganarán más y quienes menos”, p. 12, *MR*.

⁹¹ “El trabajo de los institutos”, p. 14, *MR*.

⁹² Para una bibliografía básica sobre la teoría pedagógica de la acción, inspirada en Dewey, y sus dificultades de aplicación a la realidad mexicana de los años veinte y treinta, cf. capítulo 2, *supra*, n. 10; el término “vitalismo” es empleado en los propios textos y debe tener influencias orteguianas. Cf. Díaz Arciniega, *Querrela por la cultura*, pp. 19-20.

⁹³ “El trabajo de los institutos”, p. 14.

⁹⁴ México, Talleres Gráficos de la Nación.

en aprender las lenguas de sus pupilos para mejor transmitirles los conocimientos generales que en enseñarles, antes que nada, el castellano. Esta última tarea, decía el funcionario, era vital para que los indígenas pudieran comunicarse con blancos y mestizos, y descartaba cualquier “interés práctico” en la difusión de las lenguas autóctonas. La función del castellano como instrumento de incorporación cultural “de la raza indígena al seno de la nuestra” se perdía enteramente y, lo que era peor, en vez de incorporar, era el maestro el que resultaba incorporado a la cultura de sus alumnos. La convicción modernista de que la lengua determinaba el resto del comportamiento social (y la propia pertenencia étnica), convicción que servía de base a la estrategia central de implantación del español como lengua nacional, hacía que Ramírez viera con alarma el hecho de que algunos maestros hubieran dado el giro hacia el otro bando lingüístico:

Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando, sin darte cuenta, las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida, y, finalmente, tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quién incorporar. [...] La vida entera de los pueblos se condensa en su lenguaje, de modo que cuando uno aprende un idioma nuevo, adquiere uno también nuevas formas de pensar y aun nuevas formas de vivir.⁹⁵

La “castellanización” era la punta de lanza de la introducción de usos y costumbres “civilizados”, de formas de vida en las comunidades indígenas “que indudablemente son superiores a las suyas”. Transformar a los indios en “gente de razón”, como ellos llamaban a blancos y mestizos, era el objetivo final de la imposición del castellano como lengua general —y para fundamentarlo se argumentaba precisamente que si los indígenas llamaban a los no-indígenas “gente de razón” era porque ellos mismos sabían que no lo eran, pero habrían de serlo por obra y gracia de la acción educativa revolucionaria—. Desde luego el argumento en ningún momento se refería al hecho de que esa “razón” hubiera sido meramente un emblema de la conquista simbólica de las mentalidades indígenas durante la colonia, un argumento violentamente ideológico de exclusión. En vez de desenmascararlo, sin embargo,

⁹⁵ Ramírez, “La incorporación”, p. 5, *MR*.

se quería transformar a los indígenas en aquello que los había diferenciado y discriminado, y en lo que, en el siglo XIX, había servido para justificar su explotación en los sistemas de trabajo; esto equivalía simplemente a caer en un juego de imágenes, en un remolino de palabras y, en última instancia, partir de la base de la “irracionalidad” de su pensamiento. La “razón”, desde luego, no se limitaba ni a la lengua ni al pensamiento, sino que se extendía a toda la forma de vida que pretendía imponerse como símbolo de la modernización: “los indios nos llaman ‘gente de razón’, no sólo porque hablamos la lengua castellana, sino porque vestimos y comemos de otro modo y llevamos una vida diversa de la suya”.⁹⁶

El problema de la diversidad lingüística como factor de desintegración cultural, continuaba aparentemente intacto en vísperas de la elección de Lázaro Cárdenas para la presidencia de la república, a pesar de que habían transcurrido ya casi quince años de discusiones y propuestas para imponer el español como el “común denominador” que, al reducir las “heterogeneidades” vernáculas, debía convertirse en “el idioma nacional, un idioma para todos los mexicanos”.⁹⁷ Pero, por otro lado, esa persistencia, aunada a la creciente importancia del tema de la “integración” en el discurso de los intelectuales pedagogos posrevolucionarios dio a los estudios de las lenguas vernáculas una importancia cada vez mayor. En 1934 el Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas (IMIL), fundado el año anterior en el ámbito de la Universidad Nacional Autónoma, anunció una alianza con los maestros rurales para confeccionar un mapa lingüístico del país, “tanto para fijar geográficamente los límites de cada lengua, como para recoger materiales, por medio de cuestionarios, y conocer el estado de pureza o de corrupción en que dichas lenguas existen en la actualidad”.⁹⁸ Apoyados en el estatus científico que el campo epistemológico de la lingüística garantizaba, los investigadores del instituto proponían un trabajo de integración de las lenguas indígenas a las labores pedagógicas de la escuela rural y para eso esperaban convertir a las

⁹⁶ *Ibid.*, p. 6.

⁹⁷ “El idioma nacional”, pp. 3-4, *MR*. Obviamente, dicha diversidad continúa hoy en día, tanto por el tremendo fracaso de las políticas educativas oficiales en la inmensa mayoría de las zonas indígenas cuanto por la propia resistencia de las comunidades a adoptar una lengua —y sus técnicas, como la escrita— que representan opresión y dominio. Cf. King, *Roots of Identity*, pp. 1-2.

⁹⁸ “La labor pedagógica”, p. 6, *MR*.

Escuelas Normales Rurales, que existirían en cada uno de los estados del país, en organismos centralizadores de proyectos de investigación que llevasen al “renacimiento de nuestras lenguas nativas”.⁹⁹ El pacto entre maestros rurales y los miembros del IMIL buscaba simultáneamente terminar con la “pugna lingüística” entre español y lenguas nativas, pugna que había sido establecida por concepciones pedagógicas “equivocadas”, y forjar por el contrario una alianza entre ellas, en la que predominasen la “armonía y la cooperación”. Por un lado, se trataba de una reacción estratégica en las campañas por difundir el español como lengua general pues el instituto reconocía que se estaba perdiendo la batalla con las lenguas vernáculas. Por otro lado, los daños infligidos a las lenguas nativas por la castellanización discrecional no sólo amenazaban la tradición lingüística indígena sino que apagaban características culturales irrecuperables. El trabajo conjunto permitiría evitar “la destrucción de elementos espirituales tan valiosos como son las formas idiomáticas, que integran, por sí mismas, el fondo sustantivo de la más rudimentaria personalidad”.¹⁰⁰ Este programa, que alteraba la sistematicidad de las Escuelas Normales Rurales, exigía del maestro rural, como vimos, una capacitación básica en el manejo de las lenguas habladas en su jurisdicción y demandaba su disposición para enseñar a leer y escribir también en ellas. Por supuesto, los especialistas consideraban el rescate lingüístico como “una de las funciones más trascendentales de los esfuerzos educativos del actual gobierno”.¹⁰¹

La capacidad de lectura creó en las comunidades campesinas una nueva estructura de diferenciación social y una nueva red de relaciones de poder en cuyo centro se encontraba la palabra escrita.¹⁰² A partir de las campañas de alfabetización, pero más inten-

⁹⁹ Según el proyecto (ciertamente para desesperación de Rafael Ramírez) los maestros titulados debían estar capacitados “no sólo en una pedagogía especial del Español [...] sino también en la pedagogía, cuando menos, del idioma mexicano y de una de las lenguas indígenas que dominan en la región en que van a impartir su enseñanza”. “La labor pedagógica”, p. 6, *MR*. Todo parece indicar que los lingüistas no conocían el proyecto de los Institutos de Investigación, pues las funciones que ellos atribuían a las ENR eran parte de lo que se había consignado en el proyecto como tarea de los institutos.

¹⁰⁰ “La labor pedagógica”, p. 6, *MR*.

¹⁰¹ *Idem*.

¹⁰² Para la teorización respectiva, cf. Goody y Watt, “Consequences of literacy”, p. 335.

samente durante los primeros años de la década de los treinta, las comunidades campesinas comenzaron a dividirse —también— entre aquellos de sus miembros que aprendieron a leer y a escribir, y los que no adquirieron esas habilidades. Este nuevo mecanismo de diferenciación social operó principalmente sobre la población adulta, y dio lugar a la aparición de nuevos espacios de poder, construidos sobre los fundamentos de la nueva cultura letrada, y a nuevas encarnaciones de ese poder: los maestros rurales. El programa de lectura implantado en las escuelas rurales durante esa época comenzaba construyendo la nueva práctica en alianza con mecanismos tradicionales de la comunidad, como la lectura colectiva y oral, en el espacio público, pero al final se orientaba, como todo programa de alfabetización, a un objetivo final que era la individualización del lector, la introversión de la lectura y el silencio y la privacidad de la práctica como un todo. Por más imbuidos de propósitos de conservar la cultura campesina que estuviesen, intelectuales como Rafael Ramírez anulaban así —inadvertidamente, o por un imperativo didáctico culturalmente ajeno— el sentido comunitario que ese nuevo instrumento cultural podría haber tenido.¹⁰³

Lo antes mencionado ocurrió a pesar de que en algunos momentos, la lectura, como práctica general, apareció transformada en un mecanismo auxiliar en la generación de intereses entre el campesinado y el Estado a través de los programas educativos. La alfabetización, en esa perspectiva, tenía el sentido de “abrir” puertas a los meandros de la otra cultura, pero en términos pedagógicos la lectura se planteaba como un hábito colectivo. Así fueron creadas las “horas de lectura para los campesinos” y los “centros de lectura” que debido al éxito aparente que habían tenido en la delicada región de Nayarit, sustituían a las escuelas nocturnas.¹⁰⁴ En un principio no se prepararon materiales específicos para esas actividades, esto es, no aparecen en la fuente indicaciones de lecturas apropiadas para campesinos, sino que los centros se abastecían con materiales comunes y corrientes, como eran periódicos y revistas.

¹⁰³ Cf. el “Programa de Lectura para las Escuelas Federales de la República” en Ramírez, “Programas de Escuelas Rurales”, p. 11, *MR*. La “lectura silenciosa” debía predominar sobre la oral en el sexto año de instrucción primaria. Antecedentes de esos programas de “lecturas campesinas” son generalmente ejemplificados por *Fermin*, del maestro Manuel Velázquez Andrade, ilustrado por Diego Rivera y con tirajes de 400 000 ejemplares. Cf. Loyo, “Lecturas para el pueblo”, pp. 330-331, 336.

¹⁰⁴ Medina, “¿Cuál debe ser el programa?”, p. 9, *MR*.

Aquí el maestro era el oficiante de una ceremonia informal de lectura que serviría para despertar en los oyentes campesinos “el interés y la curiosidad de los vecinos en torno al maestro”,¹⁰⁵ evidentemente como una forma más de comprometerlos con los nuevos mecanismos culturales que invadían sus comunidades. La aparición del radio, sin embargo, trajo consigo los elementos de lo que pudo haber sido una polémica metodológica —tal vez apenas potencial, pues no apareció como tal en los medios consultados— en torno de las virtudes de ambos vehículos, ondas hertzianas y palabras impresas, para los propósitos del proyecto cultural del Estado posrevolucionario. La capacidad del radio para imprimir ideas y conceptos nuevos en los oyentes no se comparaba ni en forma ni en calidad con lo que el lento y difícil proceso de alfabetización podía hacer. De cualquier manera, *El Maestro Rural* era considerado por los propios profesores como un vehículo central para los procesos de lectura popular, aunque fuera como foco de lecturas colectivas, realizadas por los maestros.¹⁰⁶ La lectura colectiva dirigida por los maestros fue ciertamente una estrategia de convocación dentro de las comunidades. Por lo que todo indica, según testimonios de maestros rurales, la lectura de cuentos se tornó una de las actividades más esperadas por los campesinos que, en ciertas localidades, asistían en gran número a escucharlos. Las reuniones eran aprovechadas por algunos maestros para discutir cuestiones que no tenían necesariamente que ver con el contenido de la lectura sino con problemas socioeconómicos de la comunidad.¹⁰⁷ En 1933, un informe reportaba que en varias escuelas de Michoacán las barreras locales contra el agrarismo estaban siendo erosionadas en sesio-

¹⁰⁵ Yáñez, “El radio”, p. 4, *MR*.

¹⁰⁶ “Este periódico de la Secretaría de Educación está siendo leído por los maestros rurales, muchos de ellos con seguridad se lo leen a los campesinos.” Martino, “La escuela y el ejido”, p. 11, *MR*; la influencia y amplitud de penetración de la radio ha sido considerada, a partir de esos momentos de gran entusiasmo por sus funciones educativas y formadoras de identidades posrevolucionarias, como una de las causas que, al proporcionar una forma rápida y simple de comunicación entre las comunidades, produce analfabetismo, inclusive en lenguas vernáculas. Cf. King, *Roots of Identity*, pp. 1-2.

¹⁰⁷ Esto plantea evidentemente el delicado problema de las estrategias de recepción de esas lecturas, de las formas como las audiencias campesinas se constituían en comunidades de lectores y se apropiaban de los textos leídos conforme códigos que no estaban necesariamente diseñados para ese tipo de interpretación. Cf. Chartier, “Comunidades de lectores”, pp. 23-29.

nes de lectura colectiva de cuentos.¹⁰⁸ Es inevitable el recuerdo de las funciones equivalentes de atracción que había cumplido la lectura de los evangelios y otros textos sagrados católicos en las misas dominicales en las áreas campesinas, cuando, igualmente, se trataban asuntos que rebasaban con mucho las cuestiones religiosas.

Algunos maestros se preocuparon por la naturaleza de las lecturas que deberían dirigirse a los campesinos. Evidentemente, a principios de los años treinta, después de casi una década de experiencias en educación rural, el tipo de lecturas clásicas favorecidas por Vasconcelos estaba completamente fuera de lugar. En aquellos momentos iniciales, decían los intelectuales pedagogos, no se había tomado en consideración que el esfuerzo editorial se dirigiera a las mentalidades “casi infantiles” de individuos recién salidos del analfabetismo.¹⁰⁹ Ahora, en lugar de inundar las comunidades campesinas con tragedias griegas “y otras obras exóticas, que ni muchos de nuestros maestros entienden”, había que elaborar materiales de lectura que se adecuaran al ambiente campesino y estuvieran a la altura de lo que los maestros decían ser las expectativas de los campesinos.¹¹⁰ Revistas y materiales que sirvieran para “originar ideales más altos” y para “moralizar” a los lectores, dándoles herramientas culturales para que pudieran tener “una comprensión mejor de la sociedad en que viven y de sus problemas económicos e intelectuales” eran también imprescindibles.¹¹¹ Otra modificación en relación con la política editorial de los años veinte se refería a la presentación de las ediciones. Antes lujosos y claramente inapropiados para los ambientes de pobreza a los que supuestamente se destinaban, los libros populares de los años treinta retrocedían a una propicia modestia y —acompañando la crisis económica— reducían en mucho sus costos de producción.¹¹²

Como es sabido, hubo notables desequilibrios en los envíos de libros a las comunidades campesinas. Contrastando con algunos autores que atestiguaban la existencia de bibliotecas más o menos

¹⁰⁸ “El verdadero estado del país”, p. 17, *MR*.

¹⁰⁹ Monterde, “Libros para los campesinos”, p. 3, *MR*.

¹¹⁰ Zarza, “El Inspector”, p. 9, *MR*.

¹¹¹ *Idem*.

¹¹² Monterde, “Libros para los campesinos”, p. 4, *MR*. Monterde volvía a anunciar, como en los buenos tiempos, ediciones desde 150 000 a 400 000 ejemplares, con distribución gratuita.

formadas en las escuelas rurales, el Inspector Federal de Durango visitó 29 escuelas de su jurisdicción en 1933 y en apenas 12 de ellas encontró pequeñas bibliotecas.¹¹³ Por su parte, ese mismo año, Ramírez recomendó que la lectura de cuentos clásicos (Perrault, Grimm y Andersen) fuera adoptada como uno de los principales instrumentos de ejercicio de la lengua en las escuelas rurales lado a lado con la narración de leyendas “de las diferentes razas indígenas que poblaron nuestro suelo y que es necesario que conozcan nuestros niños, a fin de que se sientan solidarizados con los del resto del país”.¹¹⁴ La renovación del mito como ejercicio lingüístico debía estar basada en la interiorización, por parte del maestro rural, de las situaciones del relato: debía estudiarlo, “entenderlo y hasta sentirlo” para poder transmitirlo con naturalidad, explicarlo y discutirlo de forma tan convincente que los propios oyentes pudieran después repetir el ejercicio.¹¹⁵

EL DESENCANTO CON LOS PROGRESOS DE LA REVOLUCIÓN

Los años de 1932 y 1933 marcan un momento peculiar en la trayectoria posrevolucionaria, pues probablemente debido a una combinación curiosa de fracasos prácticos y doctrinarios con los efectos de la crisis financiera iniciada en 1929, se desata en las páginas de la recién nacida *El Maestro Rural* un inédito proceso de crítica a las políticas y a los rumbos adoptados hasta ese momento. Pareciera que la mezcla explosiva del impacto del derrumbe del comercio internacional con las dificultades encontradas en la aplicación de las teorías pedagógico-culturales, colocase, en la visión de algunos de los colaboradores de la revista, claros límites a los proyectos posrevolucionarios de cambio cultural;¹¹⁶ con eso se diseminaba un clima de desencanto por diversas esferas de la reflexión oficial, que cuestio-

¹¹³ “El verdadero estado del país”, p. 8, *MR*. El total de los libros de esas 12 escuelas era 403. Para una visión optimista véase Loyo, “Lectura para el pueblo”.

¹¹⁴ Ramírez, “La incorporación”, p. 7, *MR*. Se recomendaba el uso de la compilación de leyendas realizada por Gregorio Torres Quintero, *Leyendas aztecas*. México, Herrero, 1926, 178 pp.

¹¹⁵ Ramírez, “La incorporación”, p. 7, *MR*.

¹¹⁶ En julio de 1933 la revista publicaría declaraciones del propio Calles sobre el fracaso del proyecto educativo de la revolución. Cf. “Reorganización del ejido y de la industria”, p. 9, *MR*.

naba claramente la idea de la construcción de un “nuevo campesino”. El profesor Aureliano Esquivel, duro crítico de Bassols (a pesar de ser uno de los más constantes exponentes del “productivismo”), y uno de los maestros que respondía al pedido de la Secretaría de colaborar con sus opiniones en el esfuerzo por mejor orientar la política de la SEP ofreció el siguiente testimonio:

Acabo de visitar la 3a. Zona Escolar de la República, y en todos los pueblos que recorrí encontré abandono, desaliento, pobreza, miseria, falta de confianza; los Estados que ayer fueron el granero del país, como Guajuato y Michoacán, están sufriendo penosamente por falta de elementos; las ciudades que ayer fueron centro de riquezas fabulosas como Guajuato y Zacatecas, son ahora ciudades muertas, reducidas a la más desesperante pobreza; Estados como San Luis Potosí, que mereció ser llamado ‘San Luis de la Patria’, por los fuertes elementos que puso a servicio de la libertad y de la República, está ahora en la más extrema situación económica; lo propio se puede decir de Aguascalientes y de Querétaro [...] de cara a la realidad, se puede declarar que no hay pueblo en los Estados recorridos, en que haya bienestar y abundancia de vida. [...] / Indudablemente que ha disminuido el analfabetismo en el país; pero si ha disminuido el analfabetismo no podemos afirmar que haya aumentado la capacidad de producción de nuestro pueblo.¹¹⁷

La crisis económica ciertamente contribuía a agudizar la visión negativa del estado del campo y, al mismo tiempo, le daba a la línea “productivista” fundamentos empíricos irrefutables. “El problema más agudo de México, en la actualidad —decía el profesor Esquivel—, no es un problema de cultura en el sentido de información libresca, sino un problema de producción. México necesita más que enseñar a leer, escribir y contar, enseñar a producir”.¹¹⁸

En ese marco, en 1932, a escasos cuatro meses de la aparición de la revista, surgieron también las primeras propuestas de revisión de los programas educativos patrocinados por los gobiernos revolucionarios basadas en fuertes críticas a las directrices anteriores. A ocho años de creación de la SEP, la sensación que transmiten diversos informes regionales es la de que el experimento pedagógico revolucionario se encaminaba hacia un rotundo fracaso que

¹¹⁷ Esquivel, “Opinión”, p. 9, *MR*.

¹¹⁸ *Idem*.

se constataba por el hecho de encontrarse la “institución escuela tipo en estado agónico de desfallecimiento”.¹¹⁹ En la revista se generalizaban las críticas a la falta de preparación de los maestros rurales y sobre todo a la distancia existente entre las teorías pedagógicas que dirigían la formulación de las políticas de educación rural y la capacidad de los maestros de ponerlas en práctica. Por momentos, esto parecía colocar en peligro todo el esfuerzo cultural del régimen posrevolucionario pues, según algunos informantes, la incompetencia magisterial en las materias prácticas de interés del campesino era la responsable por el hecho de que grandes sectores de la población campesina se mantuvieran, todavía en 1932, básicamente alejados de la escuela e indiferentes a sus ofrecimientos.¹²⁰ La crítica reforzaba aparentemente las corrientes ligadas al radicalismo pragmático de la escuela de la acción que, como se advierte en otra parte de este trabajo, localizaban la solución en la “agronomización” integral de las escuelas rurales, quitándoles cualquier vestigio de centros pedagógicos dedicados a la educación básica.¹²¹

Otras cuestiones que no eran centrales en el proceso educativo pero que jugaban papel importante en el contexto general también se integraron en la perspectiva crítica y en el clima de pesimismo de esos años sobre la posibilidad de crear una “nueva sociedad” y un “nuevo campesino”. Las denuncias de irregularidades

¹¹⁹ Medina, “¿Cuál debe ser el programa?”, p. 10, *MR*.

¹²⁰ “[...] refiérome a uno de los sobresalientes problemas que tenemos en nuestras escuelas: “La falta de asistencia de adultos, principalmente de mujeres, a la escuela nocturna. Esto es sin duda, debido a que el pobre maestro sin técnicas, no los ha interesado”. Luis González, “El maestro”, p. 11, *MR*; otro participante decía: “Nuestra falta de preparación hace que no podamos definir claramente el objeto de la educación, que no podamos satisfacer debidamente los deseos de la Secretaría para favorecer el desarrollo económico de las comunidades”. Alberto M. Ortiz, “Opinión” p. 12, *MR*. Naturalmente, Bassols ya había abordado ese problema en su texto sobre “El Programa Educativo”.

¹²¹ “La escuela rural no ha fracasado, ni merece que se le ataque con violencia, como ha sucedido en algunas críticas que se han hecho de ella. Es cierto que no ha llegado a realizar, dentro de su organización actual, el bello ideal [...] de llevar a las comunidades del campo ese ansiado mejoramiento económico que reclaman y su necesaria transformación social; pero si no ha conseguido tan imperativa finalidad, se ha debido, no a la falta de ideología que la encamine [...] sino a la carencia de esa sabiduría [...] que sólo podemos recoger como fruto de la experiencia.” González, “La escuela”, p. 9, *MR*.

o de injerencia de intereses particulares en el proceso de reparto de la tierra y de constitución de ejidos fueron frecuentes en las páginas de la revista, sobre todo acusaciones contra el uso del “agrarismo” como escudo para el enriquecimiento de algunos o el abuso de poder de otros. Dificultades de organización de los propios campesinos también contribuían a diluir los beneficios de la reforma. Una dramatización teatral divulgaba en 1934 el fracaso del reparto agrario como proceso emancipador del campesino, mediante el empleo de un diálogo entre un profesor crítico del agrarismo de principios de los años treinta y un campesino que se las había creído todas:

Profesor [...] Lo que pasa es que los agraristas en parte tienen la culpa.

Pancho. — A ver, a ver, mi amigo. ¿Cómo dice? ¿Qué nosotros tenemos la culpa? ¿A poco me sale usted picado de cura y de fifí?...

Profesor. — No te asustes Pancho. Ellos en parte tienen razón, porque ustedes siguen viviendo mal, no han sabido organizarse, y hasta la fecha casi todos los Ejidos andan como Dios les da a entender, es decir, soberanamente mal.

[...] Vino la Revolución. Se pusieron miles de Escuelas por todo el país. Se repartieron tierras. Se prestó dinero a los agraristas. Se les repartieron semillas y maquinaria agrícola, y en fin, se les dio una libertad escrita en la ley y la oportunidad de mejorar mucho su vida. Y cuando uno llega a los Ejidos, salvo muy contadas excepciones, se encuentra con que nuestros ejidatarios están viviendo como la peonada de los tiempos porfirianos.¹²²

También en otros aspectos, decían desanimados maestros rurales, el programa agrario era obstaculizado por los propios supuestos beneficiarios de su acción, “las masas campesinas”, cuya ignorancia impedía el “entendimiento” de las disposiciones legales y de los procedimientos adecuados del reparto. El reconocimiento de persistentes dificultades en importantes procesos sociales, políticos y económicos, vitales para la consolidación del nuevo régimen, se fundamentaba en y pasaba por su atribución a los propios campesinos, y, en el fondo, a fracasos de la educación rural. Otro articulista ya había advertido, en forma más evidente por situarse en la dimensión de la lengua, sobre los problemas de transliteración implícitos en la imposición de una estructura jurídica culturalmente determinada por cánones propios sobre criterios de

¹²² *Otro gallo nos cantara*, pp. 36-38, MR.

ordenación diferentes, al abordar el problema del entendimiento de la ley y de los contratos por parte de comunidades ignorantes del español y de su contexto cultural.¹²³

Cuestiones que la revolución, “vieja ya de dos décadas”, no había conseguido resolver pues, como fue citado, “recónditas regiones nuestras que siguen cultivando —sin hacerlo progresar— el lenguaje que conocían antes de Cortés”.¹²⁴ De acuerdo con esta visión, el discurso cultural posrevolucionario, convertido en la más pura demagogia, había fallado en su misión de contribuir a la preparación de indígenas y campesinos para los desafíos de la vida moderna y había fracasado en la misión de inculcarles “las virtudes individuales y sociales que hacen a los verdaderos grandes pueblos”; al contrario, se había contentando apenas con “dibujar en el vacío, para el instante actual, alguna vaga y falaz promesa de jolgorio, alguna revancha momentánea estéril, algún desfogue de odio contenido, que una vez cumplidos vuelven a dejar al indio tan pobre, tan triste, tan abandonado como antes”.¹²⁵ Como tampoco había conseguido en veintitrés años percatarse de que para crear una nueva sociedad era necesario generar formas nuevas de pensar, y de que para esto era necesario acabar con el imaginario social que los regímenes anteriores habían forjado en las comunidades campesinas:

Veintitrés años de revolución, hecha gobierno y cuajada de leyes, han cambiado poco la vida del país en sus múltiples aspectos. ¿No será que obran como factor de resistencia las conciencias no preparadas para la construcción de un nuevo régimen? Entendemos que sí; puesto que en las conciencias hay todavía anacrónicos prejuicios y falsos modos de pensar, todos ellos retrógrados. Y con semejante material es imposible la edificación social que se quiere [...] Debemos tener en cuenta que una organización social forma en las gentes una manera de pensar adecuada a ella: asimismo crea una moral análoga a dicha organización. Luego, al intentar destruir un régimen social, debe destruirse también la manera de pensar creada por ese tiempo.¹²⁶

¹²³ “¿Cuál es el uso posible del Derecho, por perfectos que sean los códigos, para aquel que no podrá ni leer ni firmar un contrato?”. “Quienes ganarán más y quienes menos”, p. 12, *MR*.

¹²⁴ “La agitación de la conciencia revolucionaria”, p. 3, *MR*.

¹²⁵ *Idem*.

¹²⁶ Berzunza Pinto, “Hay que continuar la lucha”, p. 25, *MR*; lo que Baczkó

A partir de marzo de 1933 *El Maestro Rural* comenzó a publicar una sección que, bajo el sugestivo título de “El verdadero estado del país”, se dedicaba a publicar informes críticos sobre la situación posrevolucionaria, particularmente en el campo y en asuntos referentes (exclusivamente) a la educación rural. Algunos materiales allí publicados parecen confirmar que los proyectos de cambio cultural no estaban alcanzando sus propósitos en vastas regiones campesinas, como lo lamentaba el informe de 1933 que culpaba al “fanatismo religioso” de los campesinos por el fracaso de los programas de incentivo a nuevas formas de entretenimiento y sociabilidad.¹²⁷ El informe dejaba patente que nada de lo que se proponía como cambio en ese aspecto había funcionado hasta ese momento, y que la acción de los maestros se limitaba, en el mejor de los casos, a “discursos que hacen en las reuniones que logran realizar y a las que no asisten en gran número los vecinos del poblado, quedando, por tanto, circunscritos a un estrecho radio de acción”. Uno de los más marcados fracasos era convencer a los campesinos de que asistieran a reuniones y clases nocturnas y que llevaran o enviaran a sus mujeres, “a las que todavía consideran como instrumento exclusivo del hogar y únicamente útil para procrear”.¹²⁸ Las campañas antialcohólicas supuestamente impulsadas por clubes, ligas y asociaciones fundadas para ese fin, tampoco daban resultado. En toda la región visitada por el informante de 1933 continuaba el abuso del alcohol, inclusive entre los niños, generalmente mezclado con el café que se tomaba en la mañana y en la noche. Las propias autoridades municipales, decía el informe, eran los principales interesados en el consumo de embriagantes —y los principales enemigos de las acciones regeneradoras de la escuela—, pues eran ellos los dueños de cantinas, tabernas, destilerías, distribuidoras, etc.¹²⁹ Igualmente abandonada parecía haber estado otra de las líneas centrales de la estrategia cultural

identifica como un “fenómeno más general”: “*les nouvelles représentations symboliques ainsi que les nouvelles institutions, de nouvelles formes d'action collective, etc., s'installent et fonctionnent dans un environnement culturel et mental traditionnel, s'amalgament avec des comportements et attitudes 'archaïques'*”. Baczko, “Presentation”.

¹²⁷ Sobre “fanatismo religioso” y su papel en la “revolución cultural” de los años treinta, cf. Bantjes, “Burning Saints”, pp. 263-275.

¹²⁸ “El verdadero estado del país”, pp. 17-18, *MR*.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 18.

posrevolucionaria, la enseñanza de la historia patria a los campesinos.¹³⁰ En 1934, la profesora Francisca Huerta, con diez años ya de experiencia en educación campesina se lamentaba de que no obstante los “esfuerzos inauditos” de la SEP faltaba todavía mucho para que los maestros rurales estuviera a la altura de su tarea y responsabilidad principal, “reconstruir la vida del proletariado del campo”.¹³¹

¹³⁰ Bandala, “El estudio de la Historia”, p. 10, *MR*.

¹³¹ Huerta, “Mi programa”, p. 9, *MR*.

5. EL ESTADO POSREVOLUCIONARIO Y LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS CONCIENCIAS: RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de que la elaboración del “campesino” como un elemento central para la construcción ideológica posrevolucionaria parece haber sido un fenómeno posterior a 1934, el “problema campesino”, sin embargo, en un sentido relativamente estricto, se definió y consolidó a principios de la década de los treinta como uno de los más importantes campos estratégicos del discurso posrevolucionario, culminando así un proceso que se había ya insinuado y ensayado con fuerza durante la década anterior. Fue un proceso que se radicalizó conforme se consolidaba, como lo demuestra el hecho de que a pocos meses de la toma de posesión del gobierno cardenista el flamante Partido Nacional Revolucionario haya producido una serie de conferencias precisamente sobre “la cuestión agraria”, un campo analítico plenamente identificado, por ese entonces, con la teoría marxista.¹ El sentido de la radicalización no consistió sólo en el énfasis cada vez mayor en soluciones drásticas para los problemas del campo, dentro de las cuales la reforma agraria integral habría de repuntar como la favorita del discurso y de la praxis cardenista, sino que también dio lugar a una disputa igualmente feroz por determinar quién hablaba en nombre de los campesinos, quién los representaba en el sentido tradicional del término, pero también quién construiría la representación que los resumía y, sobre todo, quién sería capaz de interpretarla más de acuerdo con el consenso alcanzado.² La identificación de “campe-

¹ Partido Nacional Revolucionario, Secretaría de Acción Agraria, *La cuestión agraria mexicana. Ciclo de conferencias organizadas por la Secretaría de Acción Agraria del PNR*, México, s.e.

² Sigo aquí a Chartier, quien atribuye a la “representación” tres tipos de relación con el mundo social: “em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contradi-

sino” con “pueblo” llevó los efectos de esa representación, y de la lucha por adueñarse de ella, por hablar en su nombre, a dimensiones que afectaban a la sociedad como un todo; porque no era sólo de hablar de lo que se trataba, pues quien hablaba lo hacía en nombre de una instancia cada vez más central al discurso del poder establecido. Así, hablar con la voz de los campesinos era hablar del poder que representaban, “decir su unánime voluntad, y por lo tanto aspirar al poder que la pone en práctica”.³

A pesar del énfasis en la producción material, el discurso pedagógico dirigido a los campesinos a principios de los años treinta fue un discurso fuertemente culturalista, esto es, una construcción retórica que privilegió constantemente los elementos del orden cultural como bases del proceso educativo y, en el fondo, como los instrumentos más adecuados para llevar al cabo la tan ansiada “incorporación/integración” de campesinos e indígenas a la sociedad nacional. Claro está que el énfasis en la cultura como instrumento de cambio y de integración obedeció antes que nada a la jerarquía de valores que los maestros rurales, como intermediarios privilegiados, establecieron, y en la cumbre de la cual colocaron, indefectiblemente, los elementos que les daban seguridad como categoría profesional y como gremio asociativo, esto es, lo que constituía su *capital específico*.⁴ La defensa de los ingredientes culturales contenidos en las políticas educativas correspondía así a una lucha conceptual que defendía posiciones concretas en la jerarquía social y en la estructura de clases, lucha en la cual los maestros y los intelectuales pedagogos enfrentaron el embate de otros grupos que buscaban imponer sus propias jerarquías, destacada-

toriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo [...]; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns 'representantes' (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. Chartier, “Introdução”, 23.

³ Baczko, *Imaginaríos sociales*, p. 44.

⁴ Sobre “capital específico”, cf. Bourdieu: “a fracção dominada (letrados ou ‘intelectuais’ e ‘artistas’, segundo a época) tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização”. Bourdieu, “Sobre o poder simbólico”, p. 12; hablando en términos generales, Vaughan piensa (un poco mecánicamente, creo yo) que el proceso de *empowerment* de los maestros rurales significó un proceso paralelo de *subordination* de los campesinos. Vaughan, “Women School Teachers”, p. 144.

mente los agrónomos y otros segmentos ligados a las corrientes “productivistas” y anticurriculares.

La escuela rural, como elemento clave en la difusión e imposición de los nuevos valores que el Estado posrevolucionario busca consolidar, tales como la familia conceptual de nación, nacionalismo, nacionalidad, etc., es incomprensible si no se conoce la historia de la constitución de ese grupo de profesionales que la alimentaron. La formación de un cuerpo de maestros rurales campesinos significó (quizá exagerando un poco la calidad de su preparación y la intensidad de su impacto) la constitución de un núcleo de especialistas en la producción de sistemas simbólicos destinados a penetrar la cultura campesina.⁵ Ése era uno de los principales sentidos de la sustitución de los maestros improvisados de la década de 1920 por los especialistas formados por las Escuelas Normales a partir de 1932, esto es, la aparición de profesionales relativamente entrenados en la construcción y, sobre todo, en la difusión de instrumentos simbólico-ideológicos dirigidos específicamente a apuntalar el nuevo Estado entre la población rural. La aparición de ese cuerpo de expertos en la imposición de nuevos imaginarios expropió a su vez a los especialistas autóctonos, quitándoles la legitimidad que el predominio de las culturas indocampesinas les habían conferido para curar, conocer, dictaminar, prever y vigilar la normatividad de la vida comunitaria y legitimar sus propios espacios sociales y políticos; con los recién llegados, y con la división del trabajo intelectual que ellos suponían, se introdujo una verdadera quinta columna en el corazón de los espacios campesinos e indígenas, que poco a poco irían siendo socavados y transformados en pasto de la nueva cultura. Las “deficiencias” de las culturas indocampesinas identificadas por la percepción pedagógica posrevolucionaria fueron, como vimos, atribuidas a carencias en los sistemas autóctonos de pensamiento, a su falta de razón y de reflexión. Se trata de un elemento clave en la visión de los intelectuales sobre los campesinos y la revolución, y está firmemente anclado en la idea de ésta como un movimiento armado “espontáneo” que poco a poco se convierte también en un proceso de cam-

⁵ Engracia Loyo manifestó un claro escepticismo sobre la calidad de los “nuevos” maestros en el curso de las discusiones del texto. Raby, al contrario, opina que sí hubo una marcada diferencia, sobre todo en términos de orientación ideológica. Cf. Raby, *Educación y revolución social*, pp. 18-19.

bio estructurado a partir de un proyecto nacional. La insistencia en lo “espontáneo” (hay que recordar las páginas de Gramsci sobre el asunto) desplaza al campesino —que se había levantado no “para reivindicaciones políticas sino para elementales reivindicaciones humanas”—⁶ de la fase “pensante”, que recae entonces, exclusivamente, sobre los encargados de esa tarea, los intelectuales e ideólogos del Estado nacional.

El esfuerzo educativo insertado en el proyecto cultural posrevolucionario, del que *El Maestro Rural* era parte central, constituyó así, naturalmente, una plataforma de lucha por imponer percepciones y categorías de percepción que construyeran vínculos indisolubles entre los campesinos y el Estado posrevolucionario, comprometidos con una visión de la realidad social, política y cultural que emanaba del imaginario de las élites intelectuales que dirigían el proceso. Esto no es evidentemente ninguna novedad, pues, por un lado, los sistemas educativos oficiales son por definición vehículos de lo que los marxistas llaman de “ideología dominante” y, por el otro, las utopías pedagógicas son esenciales a los relatos míticos revolucionarios que se proponen siempre crear un Hombre Nuevo; en este caso, un Hombre Rural Nuevo.⁷ Un ejem-

⁶ Sáenz, “México: juicio y pronóstico”, p. 29.

⁷ Baczko, *Los imaginarios sociales*, p. 97; Bantjes (“Burning Saints”, p. 265) atribuye esa misión a los “predecesores franceses” de los ideólogos posrevolucionarios mexicanos; el tema, en efecto, es de origen sabidamente rousseauiano y fue consagrado en el área de la educación popular por Robespierre en julio 29 de 1793 con palabras que se repiten desde entonces: “*Je me suis convaincu de la nécessité d’opérer une entière régénération et, si je peux m’exprimer ainsi, de créer un nouveau peuple*”. Cit. por Norman Hampson, “La Patrie”, en Lucas, *The Political Culture*, p. 134. Sin embargo, pienso que el ejemplo de la Rusia bolchevique y de sus idénticos esfuerzos debe haber sido una influencia mucho más poderosa y cercana que la francesa, cuya permanencia databa de un siglo y medio. Parece que olvidamos que, en términos de “modelos”, la revolución mexicana tuvo dos fases: de 1910, hasta aproximadamente 1920, cuando las ideas francesas, en su lectura liberal decimonónica, pueden haber sido preponderantes (con influencias limitadas de los movimientos revolucionarios rusos de principios de siglo); y de 1920 en adelante, cuando el impacto de la revolución bolchevique y el activismo de los intelectuales, miembros o simpatizantes del recién fundado Partido Comunista Mexicano (PCM), impuso ésta como un modelo combatiente, a pesar de la represión desatada contra ellos en 1929-1930 y de la confusión reinante a inicios de la década sobre el sentido de 1917. Claramente las declaraciones de los intelectuales pedagogos de los años treinta están, por la época y proximidad ideológica, mucho más en esta dirección. Hay que recordar que traducciones españolas de libros rusos de educación y teoría pedagógica ya se encontraban disponibles desde por lo menos 1931; sobre la expe-

plo de lo anterior fue el uso de lecturas y transmisiones radiofónicas cuidadosamente seleccionadas de acuerdo con lo que los intelectuales pedagogos consideraban “conveniente para los campesinos”, según la representación que habían formado y comenzaban a difundir de lo que debería ser el papel de ese “nuevo” grupo social en el régimen posrevolucionario y, en consecuencia, el tipo y cantidad de “cultura occidental” que se le debía proporcionar para que cumpliera las metas que se le atribuían de manera unilateral. No hay que olvidar que sistemas simbólicos tales como los que se encontraban incrustados en las directrices educativas rurales, o como los que se pretendían construir con el nombre de “cultura nacional”, deben su efectividad como mecanismos de control y dominio políticos a su naturaleza de sistemas de comunicación y de conocimiento regulados por el poder.

Como no podía dejar de ser, la “cultura nacional” propuesta era un sistema simbólico que buscaba operar la construcción de una realidad específica, de raíces decimonónicas, donde imperaba aún la idea—fuerza de la “nación”. Un sistema que tendía a crear un orden de conocimiento que pudiera ser extensivo a las grandes masas que el régimen posrevolucionario pretendía incorporar y transformar en los cimientos de su legitimación. Se trataba de construir una plataforma común con base en la edificación de símbolos que produjeran identidades y fabricaran “consensos” en torno del sentido del mundo social, naturalmente, como ya se dijo, de acuerdo con la representación dominante de los grupos que dirigían el proyecto posrevolucionario. La creación de ese sentido común y su imposición como paradigma eran factores centrales de la reproducción del orden social que la revolución ambicionaba: “la integración ‘lógica’ es la condición de la integración ‘moral’”.⁸

riencia francesa cf. Mona Ozuf, “La Révolution française et l'idée de l'homme nouveau”, pp. 213-232; sobre Rusia, V. Berelovitch, “De l'enfant a l'homme nouveau. Le 'futurism pedagogique' des années 1920”, *Revue des études slaves*, vol. 56, núm. 1, pp. 115-125 y L.H. Holmes, *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931*, Bloomington, 1991; sobre el PCM y su influencia en los años veinte, B. Carr, *Marxism and Communism in Twentieth-Century Mexico*, Lincoln-London, 1992, pp. 16-46. Agradezco a Jean Meyer su orientación para consultar algunas de las referencias citadas.

⁸ La idea original del “conformismo lógico”, como se sabe, es de Durkheim y Mauss. La elaboran, entre otros, Bourdieu, “Sobre o poder simbólico”, pp. 12-13 y Baczko, *Los imaginarios sociales*, pp. 21-22.

La insistencia en la creación de una cultura nacional representaba también, aunque de manera tangencial, un esfuerzo de integración de los propios grupos dirigentes del proyecto posrevolucionario que así podían reconocerse e identificarse en esa nueva cultura. De esa manera, la “cultura nacional” se formuló como un lenguaje común que permitiría, en primer, lugar la comunicación fluida entre los grupos y segmentos dominantes, y sólo en segunda instancia —y como falsa conciencia, como instancia deformada— entre éstos y las clases subalternas, los campesinos a la cabeza. Al mismo tiempo, la simple enunciación de su dimensión “nacional” convirtió a las culturas indocampesinas en subculturas que pasarían a definirse a partir de entonces en función de su proximidad o distancia con el paradigma central. Lo “nacional” en la cultura estableció una relación de jerarquías y la legitimó. Cuando decía integrar, lo que realmente prometía era la división y la creación de distinciones entre ella y las subculturas que su advenimiento habría de producir.

En un sentido particular, el “descubrimiento” del campesinado, como un conjunto de problemas central en el proyecto posrevolucionario, acabó por equivaler al reconocimiento de la existencia civil de las grandes masas de la población y al (re)descubrimiento de la propia población como sujeto de necesidades y de demandas y como objeto de gobierno. Sobre la base del estudio de sus carencias, de sus costumbres, de sus formas de vida, de sus estructuras mentales, se propuso la planeación de un sistema de respuestas políticas que constituyeran una base esencial para: a) la formación del aparato de Estado posrevolucionario, y b) la adaptación de las teorías sociales europeas y estadounidenses a la problemática rural mexicana, esto es, la asimilación de sus principios a las modernas ciencias sociales en México. De alguna manera, se puede decir que esa expansión del Estado y de sus mecanismos de conocimiento al ámbito de los problemas y necesidades de la población rural constituyó la introducción (muy tardía, por cierto) dentro del aparato de gobierno de la noción clásica de economía política y su práctica concreta. Esto puede constatarse a través de la insistente tendencia de las políticas culturales y pedagógicas de los años treinta en el sentido de substituir, con la normatividad institucional del Estado posrevolucionario, viejos sistemas de gobierno doméstico y comunitario (sistemas de economía en la acepción etimológica de la palabra), y la consecuente resistencia campesina

a abandonar, ante una entidad abstracta y generalizante, el control directo sobre las particularidades de la comunidad. El problema se formuló con frecuencia en términos de “construcción de la nación”, “integración nacional”, etc., queriendo significar básicamente la unión de todo el conjunto de la población bajo la égida de un Estado paternal; pero en el fondo se traducía en la expansión de los mecanismos de la economía política a su verdadero nivel de instrumentos de gobierno para todos. Como lo percibió nítidamente E. Simpson, tanto los símbolos colectivos de la nacionalidad como la acción directa del Estado habían pertenecido únicamente a las minorías englobadas en el proceso de modernización económica y cultural patrocinado por el porfiriato. La política posrevolucionaria tenía que sanar esa deficiencia.

El proceso de construcción del campesinado como categoría social implicaba de manera central la aceptación del discurso de los maestros rurales e intelectuales pedagogos posrevolucionarios por parte de los grupos rurales a los que ese discurso se destinaba. Esto a su vez dependía de la autoridad que se reconocía a los enunciadores del discurso y a la objetividad del discurso en relación con el grupo al que se destinaba, esto es, del principio de pertenencia.⁹ Esa construcción implicaba también la imposición de una visión del mundo que nacía simultáneamente al nacimiento del “campesino” posrevolucionario, y en esa visión estaba incluida la identidad que el discurso pedagógico buscaba crear en la mentalidad de los hombres del campo, mixtecos, zapotecos, nahuas, coras, huastecos, etc., para que se imaginaran como “campesinos” (y, tras de eso, sobre todo, como “mexicanos”) y no más, o no sólo, como miembros de comunidades determinadas étnica, cultural, lingüística y regionalmente. Como se sabe, la identidad del imaginario es una condición *sine qua non* para que los nuevos sistemas simbólicos puedan actuar conforme a los designios de las élites intelectuales dirigentes. Cuando esa base falla, el poder simbólico se desgasta, se disuelve y sus instrumentos se convierten en elementos meramente decorativos.¹⁰

⁹ Sobre esa relación hay una bibliografía teórica abundante que tiene una de sus matrices originales en el concepto gramsciano de hegemonía aunque se desarrolle posteriormente en forma primordial en el pensamiento antropológico y naturalmente en los historiadores de la cultura. Entre los primeros, sobre todo Clifford Geertz, Jack Goody y Pierre Bourdieu; entre los segundos Chartier y Ginzburg.

¹⁰ Baczko, *Los imaginarios sociales*, p. 45. El éxito o fracaso relativos de esos in-

Algunos términos y categorías empleados con cierta frecuencia en el discurso pedagógico, especialmente los conceptos de “incorporación” y de “integración”, representan casos ejemplares de “migraciones de ideas”, y como tales, reproducen los problemas y las inadecuaciones de procesos semejantes; principalmente, la separación de los conceptos respecto de los sistemas de referencias teóricas y de procesos concretos en relación con los cuales se definieron originalmente. Esto resulta en una aplicación “floja” de ambas nociones, que hace que, entre otras cosas, más que oponerse parezcan por momentos convertirse una en ligera variante de la otra. En última instancia, sin embargo, la posición “integracionista” [que, hay que recordar, se refiere a la acción de integrar minorías en el seno de una sociedad mayor], por lo menos en la formulación que Sáenz realizó, correspondía *lato sensu*, a un abordaje “romántico” que posteriormente sería clasificado de manera peyorativa como “populista”, pues defendía la sobrevivencia y la protección de la cultura indígena y campesina como punto de apoyo de la política cultural; por el contrario, las posiciones “incorporacionistas” [incorporar: reunir en un solo cuerpo], con su pragmática convicción de la necesidad de erradicar la cultura popular y diluirla en la cultura moderna, se aproximaban a las visiones opuestas al populismo, esto es, las concepciones “marxistas-leninistas” (modernamente “funcionalistas”, “descampesinistas”, etc.) que conceptuaban al campesino como un obstáculo residual de *modos de producción* obsoletos.

La construcción de una representación posrevolucionaria de “campesino” y del “problema campesino”, parte central de la definición de todo un proyecto de nación, estuvo íntimamente vinculada con, y en cierto sentido dialécticamente determinada por, las representaciones generadas en el antiguo régimen, que a su vez las había tomado de las doctrinas liberales de inicios de la segunda mitad del siglo XIX y convertido en bases de su política de despojo de las comunidades campesinas, de sujeción de su mano de obra y de expansión del capitalismo centrado en la minería y en el latifundio agroexportador. Por esas y otras causas, como lo han mos-

tentos pertenecen a la problemática de una segunda parte de este proyecto, destinada a identificar huellas del discurso estructurante posrevolucionario en la identidad y en el imaginario social de los campesinos, puesto que las declaraciones y los testimonios contenidos en algunos de los textos aquí analizados, ya sean triunfalistas o críticos, tienen que ser cotejados con otras fuentes para efectos de verificación.

trado diversos autores en años recientes, las líneas de continuidad entre el porfiriato, y su entorno ideológico, y el régimen posrevolucionario anterior a Cárdenas son muchas y muy visibles. En el campo de las ideas, de los conjuntos conceptuales y de las representaciones de la vida social, particularmente, la continuidad parece haber sido a veces deslumbrante, y la “ruptura” con lo que sería el “antiguo régimen” prácticamente indeleble, al punto de colocar este segundo término en cuestión.¹¹ De concepciones continuas y compartidas sobre la naturaleza “obstaculizante” del campesinado se derivó directamente la tesis comtiana de la “incorporación” que sería hegemónica durante los años veinte como una política cultural de asimilación de los grupos marginales —léase, en México, campesinos e indígenas—; dicha política significaba, en última instancia, la disolución de la personalidad social y cultural de esos grupos en el seno de la cultura eurocéntrica, su destrucción final y, por necesidades absolutamente ligadas al orden material, la “construcción” de un nuevo tipo de trabajador agrícola, libre del peso de una historia y una cultura que lo habían relegado al papel de improductiva y atrasada bestia de trabajo.

El diagnóstico realizado por los intelectuales posrevolucionarios sobre la situación del campo fue abrumadoramente negativo en relación con las condiciones en que indígenas y campesinos emergían del porfiriato; esto es, para efectos de la lectura posrevolucionaria, despojados de su condición de productores familiares y convertidos en peones subasalariados de las grandes propiedades; el periodo porfirista había destruido al campesino colonial (si es ese el paradigma con que se jugaba por contraste) y lo había convertido en el instrumento básico de trabajo de un sistema que, al desaparecer por obra y gracia de la revolución, lo volvía igualmente inútil. La reconversión del peón porfirista en campesino, pero ahora en campesino posrevolucionario, fue el moto continuo de la construcción de una nueva representación. Hay que resaltar la importancia de la construcción de este “campesino” posrevolucionario como una categoría que “se debía” a la revolución, tanto en el sentido de surgir de ella como en el de “estar en deuda” con el

¹¹ Véase la interesante discusión, a propósito del artículo de Diego Venturino, sobre los límites de la vigencia de términos como *ancien régime* y *revolution*, esto es, dónde termina de hecho uno y comienza el otro, en Lucas, “Introduction”, pp. xv-xvii.

nuevo Estado. Lo anterior, que era una transliteración de la visión paternalista porfiriana, sentó las bases de pautas de comportamiento insertadas en la representación que se construyó del campesino, impregnadas por la noción de pasividad, y que habrían de determinar no sólo una eventual conducta posrevolucionaria de las antiguas comunidades rebeldes, sino la línea maestra de comportamiento del Estado ante aquéllas y sus demandas.

No menos importante fue el proceso de campesinización sufrido por el discurso pedagógico del Estado posrevolucionario en los primeros años de la década de 1930, fenómeno que parece haber estado en íntima conexión, entre otras cosas, con el derrumbe del comercio internacional a partir del *crack* de 1929, la desintegración final del modelo de economías exportadoras primarias y del auge de industrialización a que éstas daban lugar, todos ellos mecanismos dinámicos centrales del antiguo régimen cuya desaparición llevaba a una *vuelta para adentro*, aquí y en el resto de América Latina. Era un discurso que operacionalizaba, en el nivel de las estructuras simbólicas, apremiantes necesidades de las fuerzas productivas nacionales en el sentido de recuperar internamente la dinámica de la producción y así mantener a la población rural ocupada. Ese proceso se manifestó en las páginas de la revista a través de la insistente afirmación del lugar central del problema campesino para el curso del proceso posrevolucionario y para la consolidación del Estado que de él emanaba. Pero esa centralidad, por lo general, no significaba el reconocimiento del papel objetivo de las comunidades campesinas en el movimiento revolucionario, sino, por el contrario, el “descubrimiento” de la magnitud de sus problemas y del hecho de que su solución era una condición indispensable para la construcción de una nación moderna.

Por eso se puede decir que el discurso pedagógico —y seguramente otros muchos en el mismo periodo— construyó una “revolución campesinista” que ocultaba y subordinaba a la “revolución campesina”. Con ello se retiró al campesino del proceso revolucionario como sujeto empírico, como combatiente, y se le constituyó como objeto/destinatario reiteradamente pasivo de las políticas sociales, económicas y culturales del nuevo Estado. Una buena parte de ese proceso de identificación del Estado posrevolucionario con la problemática del campesinado fue sin duda alguna resultado de la acción de los maestros rurales y de los intelectuales pedagogos. Por otro lado, al identificarse política y funcionalmen-

te con los destinatarios de sus prácticas, los maestros y los intelectuales pedagogos se auto definieron pero, al mismo tiempo, dieron al campesinado elementos formadores de la noción de derechos y espacios para sus demandas y peticiones ante el Estado posrevolucionario. Esto puede parecer contradictorio, pero el mundo y la historia están llenos de situaciones así.

Las representaciones del mundo social son resultado de un consenso entre los diversos grupos envueltos en su definición. Como es sabido, algunos autores llegan incluso a proponer que las representaciones pueden violentar la realidad (“las cosas pueden no ser lo que parecen”) por causa de una especie de acuerdo, un “mutuo consentimiento” que las construye en determinada forma.¹² El hecho de que ese “consenso” sea resultado de operaciones subjetivas no impide que signifique, al mismo tiempo, la imposición objetiva y hegemónica de una determinada visión de la realidad propuesta por alguna vertiente político/intelectual. En el caso que nos ocupa, el consenso en torno de la representación de *campesino* partió de una matriz liberal, de un paradigma constituido por ingredientes de las representaciones coloniales del indígena y del campesino que se consolidaron por contraste/oposición con la dinámica capitalista de finales del siglo XIX y la idea-fuerza dominante del “progreso”, y se convirtió en inicios de los años treinta de nuestro siglo en un consenso que se despojaba poco a poco de los ingredientes de la representación anterior para asumir una nueva cara y constituirse en la base de un nuevo paradigma que redireccionaba, a partir de ese momento, el pensamiento agrario en el país. La construcción de ese nuevo consenso, de esa representación colectiva del campesinado, fue un proceso de lucha política que se dio en diversas instancias del nuevo Estado, siendo una, y tal vez de las más importantes, la de los intelectuales envueltos en el proyecto de cambio cultural de las comunidades campesinas. De la misma forma que el PNR representó un consenso en términos de los equilibrios necesarios para terminar con las tensiones bélicas e *institucionalizar* las relaciones políticas del nuevo Estado posrevolucionario, el imaginario que comenzaba a construirse y la ideología que lo formalizó e institucionalizó a lo largo de los años treinta, fue también el consenso posible en términos del significado sociocultural de la revolución.

¹² Wuthnow *et al.*, *Análisis Cultural* (“*Um marco emergente*”), p. 268.

La definición del *campesino posrevolucionario* por parte de los intelectuales pedagogos implicó la delimitación de una nueva *campesinidad*, esto es, del contenido semántico, las prácticas y las representaciones que se combinaban para significar a ese nuevo grupo social. El proceso de su constitución era central a la consolidación política del Estado pues se trataba de definir una clase cuyo control sería crecientemente fundamental para el poder durante esos años iniciales. En torno de esa definición dio inicio a la elaboración de un complejo aparato institucional destinado a concretar, objetar, vigilar, delimitar y contener dentro de límites precisos a la nueva *campesinidad*. Tal aparato incluyó, dentro del ámbito de la educación, los institutos que comenzaban a multiplicarse conforme el “compromiso” del Estado para con los campesinos se hacía más y más explícito, más y más importante como estrategia de poder. Como todos sabemos, en los años de Cárdenas ese proceso habría de conocer una fase verdaderamente apoteótica, montado sobre una reforma agraria radical y coronado por la elaboración del imaginario social que fundamentó y sostuvo —y aún sostiene— el nacionalismo revolucionario. La representación del campesino como un ser incompleto fue fundamental para permitir la constitución de un aparato político-institucional destinado a la tarea revolucionaria de “mejorarlo” y “completarlo”.

Así, la representación del campesino creada por los intelectuales posrevolucionarios constituyó el marco conceptual del nacimiento de una “nueva clase” que se diferenciaba de sus variantes previas, no sólo por estar centrada básicamente en el usufructo familiar y comunal de la tierra, sino porque su inserción en una dinámica de cambio capitalista que comenzaba a ser firmemente orientado por el Estado constituyó un contexto que alteraba esencialmente la naturaleza de ese campesino.¹³ El discurso de su “construcción” fue la legitimación, en el ámbito de las repre-

¹³ Solamente como advertencia sobre la eventual complejidad teórica que este asunto puede tener para quienes sean sensibles a esa dimensión, es conveniente recordar nuevamente a Gramsci y su convicción sobre las relaciones entre el campesinado como “clase” y los intelectuales: “hay que señalar que la masa de los campesinos, por más que desempeñe una función esencial en el mundo de la producción, no elabora sus propios intelectuales “orgánicos” y no “asimila” ningún estrato de intelectuales “tradicionales”, por más que de la masa de los campesinos otros grupos sociales extraigan muchos de sus intelectuales y gran parte de los intelectuales tradicionales se an de origen campesino”. Gramsci, “Apuntes y notas dispersas”, p. 354.

sentaciones, de nuevas exigencias y características del mercado de trabajo.

Las tentativas de reactivación de las estructuras míticas del universo cultural campesino llevadas a cabo por los maestros rurales y los intelectuales pedagogos, su insistencia obsesiva en la necesidad de reanudar una continuidad supuestamente rota por la revolución, esto es, en el fondo, la necesidad de *negar* a la revolución su carácter de ruptura, otorgó a la política cultural una línea maestra: reintegrar a las comunidades en el orden tradicional, hacerlas con que se autodefinieran en él, pero conforme éste era definido ahora por las representaciones que el nuevo Estado construía. Así, el Estado posrevolucionario reinventaba y reimplantaba el orden tradicional y, al hacerlo, sobre todo al intentar reactivar la conciencia mítica del imaginario social de los campesinos, restringía automáticamente su libertad a los límites de ese orden recreado. La noción de *patria*, representación mítica del Estado-nación, fue el elemento que universalizó el mito, lo extendió al conjunto de la sociedad y, en esa medida, lo legitimó. También es posible pensar, aún más hipotéticamente, que ese esfuerzo por *reanudar* una continuidad que se pensaba que había sido quebrada obedeciera a las características de la representación que tenían de la audiencia específica de *El Maestro Rural* —campesinos y maestros-campesinos— sus principales colaboradores y directores; sobre todo la idea tradicional del tradicionalismo de las comunidades imperante en la mentalidad de los intelectuales pedagogos. Pero esa raíz de pensamiento reconstructivo de la tradición, nacido de la confrontación con las comunidades indocampesinas, se extendió de alguna manera (como espero poder discutirlo en otro estudio) a todo el trabajo de elaboración de una “historia nacional”.

En esa línea se llevaron al cabo esfuerzos intensivos en pro de la construcción de un pasado histórico para la revolución, que implicó la cuidadosa selección de sus antecedentes y, en términos generales, el inicio de un notable proceso de reinterpretación del relato tradicional. Esa reinterpretación estuvo pautada por la insistencia en la continuidad antes que en la ruptura, por el afán de encontrar una genealogía revolucionaria que hiciera comprensible, asimilable e históricamente legitimable, el movimiento de 1910 y el Estado que de él emergía por obra y gracia de los gobiernos posrevolucionarios. Maestros rurales e intelectuales pedagogos, así como historiadores, sociólogos, antropólogos, economistas, aboga-

dos, etc., salieron al campo en busca de una interpretación revolucionaria de la historia de México, se esforzaron por encontrar la consistencia y coherencia de una tradición. Cuando ésta finalmente apareció terminada en obras como la de Teja Zabre, se procedió entonces a su colocación como la primera piedra del edificio de la historia oficial de México; una historia que se escribía ahora a la luz de su revolución y a partir de las necesidades de sus operadores. Sin embargo, como sucedió frecuentemente en situaciones similares, no era una historia ni un relato historiográfico que bebiera de las fuentes de la memoria que se conservaba en la mentalidad popular, tan fragmentada y localizada, sino una historia inventada por especialistas e ideólogos, cuya función era precisamente esa: darle al proceso histórico la intención necesaria para una nueva interpretación que consolidara al Estado posrevolucionario. Fueron las necesidades de éste las que impulsaron la construcción de una historia nacional como base de la construcción del mito moderno de la "nación", o mejor, del "Estado-nación", que pronto sería casi una simple metáfora del "partido-nación".

También es posible considerar los intentos por implantar una religiosidad cívica, posrevolucionaria, al menos parcialmente como esfuerzos por salvar elementos de continuidad entre los dos regímenes y cerrarle el paso a corrientes que pudieran pugnar por cambios estructurales en la economía y en la sociedad mexicanas; esto es, al mismo tiempo que se subvertían las bases de la sociedad agraria tradicional, se buscaba mantener relativamente intactas su redes simbólicas, la tradición de formas y de prácticas ritualizadas construidas por el catolicismo, su modelo ideológico, su complejo ritual, pero cambiándoles el sentido y la dirección, adaptándolos a nuevos fines. Esto no fue ningún hallazgo particularmente notable de los arquitectos del nuevo régimen, pues el uso de viejas instituciones y de sus prácticas establecidas para propósitos innovadores, especialmente de consolidación de lo nuevo, ha sido común en procesos semejantes. Pero sí sería importante releer ese fenómeno como un patrón voluntario, consciente, de acción política, en que uno de los principales "Enemigos de la Revolución", la Iglesia católica, fue despojado de sus poderosísimas armas y atuendos, que entonces, ajustados a las medidas del nuevo usuario, se emplearon, entre otras cosas, contra él y contra el resto de sus congéneres. El empleo de un vasto universo de metáforas religiosas para organizar y dar sentido a las prácticas culturales y educativas del

Estado posrevolucionario al inicio de los años treinta, cuando todavía ardían las llamas del movimiento cristero y de la reyerta con la Iglesia católica, es testigo de la fuerza descomunal de ese modelo simbólico y de la tenue ruptura —casi apenas una fisura— que significó la revolución en términos de cambios en la mentalidad religiosa popular. Lo que se buscaba explotar era, al mismo tiempo, la coherencia externa del modelo, su comprobada eficiencia como instrumento de reclutamiento ideológico, la transferencia del simbolismo divino (o de la sacralidad, como quiere Ozuf), de la decisión sobrenatural de la imagen religiosa al poder del Estado posrevolucionario, su capacidad como estructura de cohesión social en torno de símbolos, prácticas comunes, etc. El mensaje decía claramente que, el asumir la nueva forma de esa religión convertía a los individuos en ciudadanos del México posrevolucionario, los hacía integrantes de la nueva comunidad, de la nación integrada y de la patria que la representaba.

El debate sobre la cultura popular y su función de cimiento de una cultura nacional culmina, en el presente trabajo, el análisis de las temáticas centrales en que se dividió, entre 1932 y 1934, en vísperas del cardenismo, el proyecto de creación de una nueva representación que correspondiera al “nuevo campesino” posrevolucionario, según el diseño de ese proyecto en el imaginario de los intelectuales que colaboraban con *El Maestro Rural*. Esa cultura nacional, como todos los otros temas analizados, se discutió, propuso y proyectó en la revista desde dos perspectivas diversas. Por un lado, la visión más próxima del marxismo, pragmática, obsesionada con el problema económico, que definía la naturaleza esencial del campesino, su campesinidad, sobre todo la del campesino que el proyecto cultural posrevolucionario quería construir, por sus características y capacidades productivas. Esta corriente, reforzada y legitimada por el clima de depresión industrial y de crisis del comercio internacional de esos primeros años de la década de 1930, observaba la cultura popular, o la cultura tradicional de las comunidades campesinas, en términos de su funcionalidad o anti-funcionalidad para el proyecto económico del Estado posrevolucionario. A los objetivos de ese proyecto (de seguridad económica nacional, diríamos en nuestros días), la corriente productivista subordinaba todo el universo de elementos que deberían componer al nuevo campesino. Así, la cultura popular agraria, la cultura campesina, debía encuadrarse en las necesidades de la nueva cultura

del capital —fuera éste “capitalista” o no— y eliminar de su seno todo lo que obstaculizara o contrariara los principios modernos de la producción en el campo. Por el otro lado, los culturalistas de Sáenz, quienes, sin oponerse frontalmente a la idea de la necesidad de adecuar la cultura campesina a la modernidad, abogaron sin embargo por una mayor atención a las características culturales de la vida campesina, trataron de resguardarla de embates de la modernidad que no consideraban necesariamente benéficos y, en mayor o menor medida, analizaron la problemática cultural —y todas las otras— desde el punto de vista del “servicio” a las comunidades. Misiones y misioneros, en sus formas originales, fueron parte central de esta visión.

Independientemente del crisol ideológico que se le aplique, el debate en torno de cultura nacional/cultura campesina buscó constituir (junto con la historia posrevolucionaria, la “historia nacional” y una lengua común), una especie de lecho básico de símbolos y representaciones que permitiera edificar sobre él una nación integrada. Una cultura nacional que significaba al mismo tiempo el acoplamiento de las clases subalternas al proyecto del Estado posrevolucionario a través de mecanismos “ficticios” de integración basados en la apropiación por esa nueva cultura nacional de elementos básicos de las culturas autóctonas que así perdían sus elementos estructurantes centrales. La apropiación del arte popular como manifestación de la cultura campesina, por parte de los ideólogos posrevolucionarios, y su conversión en ingrediente central del discurso de los intelectuales y, simultáneamente, del poder constituido, muestra en espacios microcósmicos un proceso de construcción ideológica del nuevo Estado que avanzaba por medio de la incorporación de elementos preexistentes aceptables, con los que se iba componiendo una colcha de retazos. La cuestión de la lengua y de la castellanización fue emblema de ese esfuerzo, pues se las trató explícitamente como estrategias por construir un sistema común de categorías y mecanismos de percepción sobre las cuales fundamentar una visión unitaria del mundo social posrevolucionario, evidentemente desde el punto de vista de la cultura dominante, occidental, urbana y moderna.

Los intentos por generalizar la escritura como instrumento central de formación de la cultura nacional llevaban implícita la constitución de dispositivos de interpretación, explicación y traducción por parte de los grupos de cultura oral que iban siendo

incorporados a ese nuevo tipo de comunicación, pues, como es obvio, toda cultura centrada en el texto supone la existencia de tales dispositivos. No quiere esto decir que la “racionalización progresiva” implícita en la escritura suponga una contradicción con el imaginario de las sociedades orales, pero sí, indudablemente, conlleva un proceso de reordenamiento y reclasificación.¹⁴ Ahora bien, aunque ese problema haya estado más o menos presente en diversos textos de los maestros rurales e intelectuales pedagogos —aun bajo la forma de reclamaciones sobre la ausencia de esos dispositivos en la cultura campesina, que se convertían así, por su inexistencia, en fuentes de falta de razón—, poco o nada se hizo para propiciar el surgimiento de instrumentos adecuados a ese fin. (De allí la emergencia de tensiones entre sistemas de comunicación que transmiten conocimientos, símbolos, claves, etc., pero que son interpretados por sistemas de recepción que pertenecen a otra cultura, que obedecen a otros dispositivos de comprensión, y que crean, al final, “equivocaciones”, “errores de interpretación”, “falsas creencias”). La atribución de la creación del mito del Zapata redivivo a una frase en sentido figurado puede ser una pista para sondear la importancia de este argumento; los discursos de adaptación de diversos maestros rurales ante autoridades gubernamentales, que parecen mostrar momentos de transición entre dos sistemas culturales y sus codificaciones, pueden ser otra (aunque elementos de ironía y formas verbales de resistencia pasiva ejercidas a través del discurso deben ser tomados en consideración).

Así, la producción de textos para ser leídos por los nuevos alfabetizados, como fue el caso de *El Maestro Rural* y de las lecturas propuestas por los pedagogos y profesores para los campesinos, entre 1932 y 1936 (pero con antecedentes que se remontan a la mitad de la década anterior), constituyó naturalmente un intento por crear un marco discursivo común, que incluyera de manera creciente a los campesinos y dentro del cual fuera posible trabajar y amoldar la preeminencia del proyecto cultural de la revolución.¹⁵ El fracaso de esa tentativa puede ser situado en 1936, cuando Cárdenas, en un arranque de realismo que equivalía a reconocer subliminalmente los pobres resultados de la educación rural, ordenó

¹⁴ Goody, *A lógica da escrita*, pp. 150-151; cf. también su seminal artículo con Ian Watt, “The consequences of literacy”.

¹⁵ Roseberry, “Hegemony an the language of contention”, p. 364.

el abandono de la idea de hacer de *El Maestro Rural* una revista para campesinos, y la destinó exclusivamente a sus maestros. Abandonar la idea significó, hasta cierto punto, debilitar mortalmente el proyecto nacido en 1922 con Vasconcelos de hacer de la revolución cultural la base central del poder posrevolucionario, el vínculo privilegiado de unión entre el Estado y las clases subalternas del campo.¹⁶

¹⁶ Lo que no significa que Cárdenas haya abandonado la idea de una "revolución cultural". Cf. Becker, "Black and White and Color", pp. 453-465.

HEMEROGRAFÍA

EL MAESTRO RURAL, 1932-1934

- “La agitación de la conciencia revolucionaria”, editorial, II, 15 de abril, 1933, p. 3.
- Alcaraz, José G., *Los misioneros* (poema), I, 15 de agosto, 1932, pp. 10-11.
- “Algunos juicios y opiniones de maestros rurales sobre este periódico”, I, 15 de julio, 1932, p. 17.
- Alpízar Ruz, Artemio, “El Ministro de Educación ante el problema de la educación rural”, I, 15 de julio, 1932, pp. 6-7.
- Almaza, Cipriano, “Dos informes de labores”, I, 15 de agosto, 1932, pp. 9-10.
- Arroyo P., Raúl, “El Maestro, formador de voluntades”, II, 1 de abril, 1933, p. 3.
- Arias Navarro, Santiago, “El arte musical en las escuelas rurales”, IV, 1 de junio, 1934, pp. 30-31.
- “La Asociación Campesina del Suroeste de Oaxaca”, I, 1 de agosto, 1932, p. 10.
- “La ayuda de la mujer en el hogar campesino”, III, 1 de agosto, 1933, pp. 5-6.
- Bandala, Eliseo, “El estudio de la Historia es indispensable en las escuelas rurales”, III, 15 de junio, 1933, p. 10.
- Bassols, Narciso, “El Programa Educativo de México”, II, 1 de agosto, 1932, pp. 3-7.
- , “Las escuelas centrales agrícolas pasan a depender de la Secretaría de Educación”, I, 1 de octubre, 1932, pp. 3-4.
- , “Palabras del C. Secretario de Educación Pública [...], en la instalación del nuevo Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal”, II, 15 de mayo, 1933, pp. 3-6.
- , “Palabras del Secretario de Educación al Cuerpo de Inspectores de Escuelas Primarias del Distrito Federal, el día 16 de febrero de 1934”, IV, 15 de marzo, 1934, pp. 3-8.

- , “Plática del Secretario de Educación Pública a los miembros de las Misiones Culturales, sustentada en el Teatro Orientación la noche del 4 de marzo de 1932”, I, 15 de marzo, 1932, pp. 1-6.
- , “Respuesta del Secretario de Educación. El criterio de la Secretaría”, I, 15 de mayo, 1932, pp. 6-7.
- Bautista, Anatolio G., “El problema de las escuelas centrales agrícolas. Su ideal, su fracaso, su organización”, I, 15 de octubre, 1932, pp. 3-4.
- Berzunza Pinto, Ramón, “Hay que continuar la lucha”, IV, 1 de marzo, 1934, p. 25.
- , “La bestia. Ensayo de costumbres. Teatro en un Acto”, I, 2, 15 de marzo, 1932, pp. 20-24.
- Bolívar, Carlos, “Las responsabilidades del maestro rural”, I, 15 de mayo, 1932, pp. 25-26.
- “Breve Historia de México, de Alfonso Teja Zabre”, IV, 15 de marzo, 1934, p. 39.
- “Campaña para 1934 Pro-radio. El Programa de radiodifusión aprobado para la Enseñanza Rural durante el presente año”, IV, 1 de junio, 1934, p. 7.
- Castillo, Isidro, “La dotación de tierras a los maestros”, I, 15 de julio, 1932, p. 23.
- “Circular sobre la no intervención de los maestros en la propaganda política”, III, 1 de julio, 1933, p. 30.
- Collier, John, “México: un desafío”, I, 15 de mayo, 1932, pp. 14-16.
- Conzatti, Hugo, “Los maestros rurales son los más indicados para recoger nuestro folklore musical”, III, 1 de agosto, 1933, pp. 23-24.
- Cortina, Martín, “El trabajo, única fuente de felicidad”, II, 15 de marzo, 1933, pp. 6-7.
- , “El debate sobre la educación sexual”, IV, 1 de marzo, 1934, p. 19.
- Dirección de Misiones Culturales de la Secretaría de Educación Pública, “Proyecto de Escuela Regional Campesina...”, II, 15 de enero, 1933, pp. 6-21.
- Durand, J. B., “Técnica de las Investigaciones Sociales”, II, 15 de enero, 1933, pp. 22-30.
- , “Diferencias entre las mentes citadina y rural”, IV, 1 de marzo, 1934, pp. 7-8.
- “La educación pública en Tabasco”, IV, 1 de marzo, 1934, pp. 28-32.

- “En el XV aniversario de la muerte de Zapata”, IV, 1 de abril, 1934, pp. 9-10.
- Enríquez, L., “Problemas agrícolas”, V, 15 de julio, 1934, pp. 16-17.
- “La Escuela Normal Rural de Río Grande”, I, 15 de marzo, 1932, pp. 12-13.
- “La escuela rural”, I, 1 de mayo, 1932, p. 15.
- Esquivel, Aureliano, “Las escuelas rurales juzgadas por el profesor Esquivel. Su idea de lo que son y lo que deben ser”, I, 15 de mayo, 1932, pp. 3-6.
- , “Opinión sobre la Escuela Rural”, I, 2 de mayo, 1932, p. 9.
- “Un estudio del costo de la vida rural”, II, 15 de marzo, 1933, p. 5.
- “La exposición de carteles en la Secretaría de Educación Pública”, IV, 15 de marzo, 1934, pp. 28-29.
- “Festival de las Misiones Culturales en Teotihuacan”, I, 1 de abril, 1933, pp. 10-11.
- “La federación de la enseñanza”, II, 15 de agosto, 1933, pp. 18-19.
- Flores, Aarón M., *El maestro rural* (corrido), IV, 15 de junio, 1934, pp. 36-37.
- “Funcionan ya siete Centros de Educación Indígena”, III, 15 de junio, 1933, p. 9.
- Gejo, “Gejo y Yo”, I, 1 de abril, 1932, pp. 8-9.
- González Casanova, Pablo, “El secreto del indio”, I, 1 de mayo, 1932, pp. 10-11.
- González, Leopoldo, “La escuela del campesino”, I, 15 de agosto, 1932.
- González, Luis M., “El maestro que necesita la vida rural”, I, 15 de agosto, 1932, pp. 11-12.
- González, Martín V., “La educación rural”, II, 15 de agosto, 1933, pp. 20-21.
- Hernández, Roberto S., “La Escuela Rural como foco de una comunidad”, II, 15 de mayo, 1933, p. 10.
- Huerta, Francisca, “Mi programa ante los maestros asistentes al Instituto de Ixtapa, Chis.”, IV, 1 de junio, 1934, p. 9.
- “El idioma nacional y el problema de las lenguas indígenas”, IV, 1 de marzo, 1934, pp. 5-6.
- “Informe del Inspector Instructor Federal al Director Federal de Educación en el Estado de Durango”, II, 15 de marzo, 1933, p. 8.
- “La labor educativa en la Sierra de Nayarit”, IV, 15 de marzo, 1934, p. 25.
- “La labor pedagógica del Instituto”, IV, 1 de marzo, 1934, p. 6.

- “Labores del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea, en febrero de 1933”, II, 15 de marzo, 1933, pp. 11-12.
- Labra, Jorge, “¿Los maestros o los niños?”, II, 1 de febrero, 1933, pp. 10-11.
- Liera, Guillermo, “Un mensaje a los agraristas”, II, 15 de mayo, 1933, pp. 12-13.
- List Arzubide, Armando, *Corrido de la muerte de Emiliano Zapata*, IV, 1 de abril, 1934, pp. 14-15.
- List Arzubide, Germán, “El sacrificio”, IV, 1 de abril, 1934, pp. 10-11.
- Loredo Ortega, Pedro, “La Escuela frente a nuestros grandes problemas sociales”, V, 15 de julio, 1934, pp. 27-29.
- “Los maestros rurales no deben actuar como políticos”, III, 15 de junio, 1933, pp. 3-4.
- Magdaleno, Pedro, “La Escuela como un Centro de Acción Social dentro de las comunidades campesinas”, IV, 15 de mayo, 1934, pp. 21-22.
- Maillefert, Alfredo, “Antena campesina. Transmisiones de la XFX, de la Secretaría de Educación Pública, destinadas a los campesinos”, III, 1 de agosto, 1933, pp. 22-23.
- , “Antena campesina. Transmisiones de la XFN, de la Secretaría de Educación Pública, dedicadas a los campesinos”, II, 15 de mayo, 1933, p. 19.
- Manríquez, Francisco, “El ejido y el maestro rural”, II, 1 de febrero, 1933, pp. 33-34.
- Martino, César, “La casa tipo para el campesino”, I, 1 de marzo, 1932, pp. 10-11.
- , “La escuela y el ejido”, I, 1 de octubre, 1932, pp. 11-12.
- Medina, José Dolores, “¿Cuál debe ser el programa de la Escuela Rural?” I, 15 de julio, 1932, pp. 7-12.
- Mejía, Isauro, “Bosquejo agrícola. Ensayo cómico en dos actos y en prosa”, I, 15 de octubre, 1932, pp. 29-33.
- Mejía Ángeles, José, “Lo que debemos perseguir en la enseñanza de la música a los campesinos”, IV, 15 de abril, 1934, p. 39.
- “El mejor monumento a la madre mexicana”, I, 15 de junio, 1934, pp. 19-20.
- Méndez S., Urbano, “La Escuela Rural y algunos de sus problemas”, II, 15 de enero, 1933, pp. 22-24.
- Mesa, Manuel, “Las escuelas centrales agrícolas”, I, 15 de octubre, 1932, pp. 5-12.

- , “Organización y funcionamiento de las Misiones Culturales”, II, 1 de marzo, 1933, pp. 16-19.
- “El mestizo”, II, 15 de enero, 1933, pp. 27-28.
- “México rompe con la tradición”, II, 15 de mayo, 1933, pp. 11-12.
- “La misión del maestro rural”, II, 1 de marzo, 1933, pp. 3-4.
- Monterde, Francisco, “Libros para los campesinos de México”, III, 1 de septiembre, 1933, pp. 3-4.
- Mora Tovar, Luis, “Lo que significa el nombre de Emiliano Zapata, grabado en el recinto de la representación nacional”, I, 15 de agosto, 1932, pp. 27-28.
- Morfin, Manuel, “Decálogo del campesino mexicano”, II, 15 de marzo, 1933, p. 30.
- Nájera, José Guadalupe, “El nuevo programa de trabajo de las Misiones Culturales”, I, s. d., 1932, s. p.
- Nieves, Rafael G., “El doloroso. Juguete cómico en un acto”, I, 1 de agosto, 1932, pp. 25-28.
- Novelo, José G., “La escuela rural, como orientadora en la emancipación del indio”, I, 15 de agosto, 1932, pp. 13-14.
- Novo, Salvador, “El teatro campesino”, II, 15 de enero, 1933, pp. 3-6.
- “Nuestro Objeto”, I, 1 de marzo, 1932, pp. 3-4.
- “Los nuevos misioneros de la cultura y de la civilización”, IV, 15 de abril, 1934, pp. 8-9.
- Ortiz, Alberto M., “Opinión sobre lo que debe ser la escuela rural”, I, 15 de agosto, 1932, p. 12.
- Ortiz B., Lucas, *Las misiones culturales* (poema), II, 15 de marzo, 1933, p. 42.
- Ortiz Vidales, Salvador, “La coeducación en las escuelas rurales”, IV, 15 de junio, 1934, pp. 9-10.
- Otro gallo nos cantara* (teatro), “propaganda en favor de las escuelas centrales agrícolas de la república”, IV, 15 de marzo, 1934, pp. 36-38.
- “El problema educativo de México y el presidente electo, general Cárdenas”, 15 de julio, 1934, pp. 3-4.
- “La publicación del Código Agrario”, IV, 15 de julio, 1934, p. 29.
- “Quiénes ganarán más, y quiénes menos en la Secretaría de Educación”, II, 1933, p. 12.
- Quirós Martínez, Manuel, “La educación social en las escuelas primarias”, III, 15 de junio, 1933, pp. 12-13.
- Quirós Martínez, Roberto, “La educación y el aletargamiento general”, V, 1934, pp. 5-6.

- “El radio en el campo”, IV, 1 de marzo, 1934, p. 33.
- Ramírez, Francisco A., “El Indio”, I, 1 de abril, 1932, p. 7.
- Ramírez, Rafael, “A los maestros rurales”, I, 1 de febrero, 1932, p. 3.
- , “Programa de historia para las Escuelas Federales de la república”, II, 1 de abril, 1933, pp. 6-7.
- , “La incorporación de los indígenas por medio del idioma castellano”, III, 15 de junio, 1933, pp. 5-8.
- , “Programas de Escuelas Rurales. Programa de lectura para las Escuelas Federales de la república”, II, 1 de marzo, 1936, pp. 9-11.
- , “Circular relativa a la conmemoración del xv aniversario de la muerte de Emiliano Zapata”, IV, 1934, p. 11.
- Rendón, Dagoberto, “Como construir un gallinero”, I, 1 de abril, 1932, p. 15.
- “Reorganización del ejido y de la industria”, III, 1 de julio, 1933, pp. 9-10.
- “Revista de libros y publicaciones”, III, 1 de julio, 1933, p. 40.
- Reyes, Marcelino, “¿Hacia dónde vamos?”, V, 15 de julio, 1934, p. 7.
- Reyes, Raúl, “Proyecto de estatutos para la Sociedad de Padres de Familia”, II, 15 de marzo, 1933, pp. 37-38.
- Rodríguez, Alberto A., *Tierra y Libertad*, zarzuela en dos actos, I, 15 de agosto, 1932, pp. 23-30.
- Román, J. Alejandro, *El campesino* (poema), I, 15 de agosto, 1932, p. 2.
- Sáenz, Moisés, “La escuela y la cultura”, I, 1 de mayo, 1932, pp. 6-9.
- “El segundo aniversario de *El Maestro Rural*”, IV, 1 de marzo, 1934, p. 3.
- Santos Valdés, José, “Orientación social en la Escuela Rural”, IV, 15 de abril, 1934, pp. 10-12.
- Silva Herzog, Jesús, “La base económica de la escuela rural”, II, 1 de marzo, 1933, pp. 5-6.
- Simpson, Eyley D., “Estado de la educación de los indios en México al comenzar el año de 1932”, II, 15 de abril, 1933, pp. 12-14.
- El sueño del niño*, leyenda mexicana, “dramatización por el profesor Martín Corona”, 1 de julio, 1933, p. 40.
- Terán Tovar, José, “Los Festivales”, IV, 1934, pp. 19-20.
- Torres, Elena, “Aseo personal y aseo de la ropa”, III, 15 de junio, 1933, pp. 35-36.
- , “Dos leyendas”, II, 15 de mayo, 1933, pp. 8-9.

- Torres, Juan L., "Mi labor de maestro rural", I, 1 de agosto, 1932, pp. 12-13.
- Torres Cárdenas, Jesús J., "Anécdota purépecha", II, 15 de marzo, 1933, p. 35.
- "El trabajo de los institutos de investigación anexos a la Escuela Regional Campesina", II, 1933, pp. 11-15.
- Trujillo Rovelo, Belisario, "La historia natural, la historia patria y el civismo contra el fanatismo", III, 1 de octubre, 1933, pp. 13-14.
- "La utilización del radio como instrumento educativo y cultural. La Secretaría de Educación instalará, poco a poco, receptores en todas las escuelas rurales", I, 1 de agosto, 1932, p. 8.
- Velasco, Adolfo, "Las primeras experiencias sociales que deben procurarse a los niños" (consejos a los maestros rurales), I, 2 de agosto, 1932, p. 6.
- , "La acción socializante del maestro de escuela", II, 15 de abril, 1933, pp. 25-27.
- Velasco, Bonifacio, "Bienvenida al C. Secretario de Educación, al visitar el pueblo de Nuñú, Oaxaca, en su reciente gira por la región mixteca", I, 15 de julio, 1932, p. 15.
- Velázquez Andrade, Manuel, "Cuadros Vivos", IV, 15 de julio, 1934, p. 11-12.
- Velmonte, José, *Los apóstoles modernos*, poema, I, 15 de octubre, 1932, p. 23-24.
- "El verdadero estado del país", II, 15 de marzo, 1933, pp. 7-9.
- Yáñez, Agustín, "El radio, camarada y ayudante del maestro rural", I, 15 de agosto, 1932, pp. 3-5.
- , "Nuestro ayudante y amigo el radio", II, 15 de marzo, 1933, pp. 3-4.
- Zarza, Eduardo, "El inspector instructor", I, 1 de octubre, 1932, pp. 4-10.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAIR-TOTTEFF, CHRISTOPHER, "Ferdinand Tönnies, Utopian Visionary", *Sociological Theory*, núm. 13 (marzo, 1995), pp. 58-65.
- AGUILAR CAMÍN, HÉCTOR, "Nociones presidenciales de cultura nacional. De Álvaro Obregón a Gustavo Díaz Ordaz (1920-1968)", en José Emilio Pacheco *et al.*, *En torno de la cultura nacional*, México, Fondo de Cultura Económica/Sep 80, 1983, pp. 93-133.
- AGUIRRE BELTRÁN, GONZALO (ed. y comp.), *Antología de Moisés Sáenz*, México, Oasis, 1970.
- , "El indio y la reinterpretación de la cultura", introducción a *Antología de Moisés Sáenz*, 1970, pp. ix-xlvi.
- , *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México, CIESAS, 1983.
- , "Afluentes ideológicos de la Revolución Mexicana", en *Obra antropológica XV, Crítica antropológica. Contribuciones al Estudio del Pensamiento Social en México*, México, Universidad Veracruzana-Instituto Nacional Indigenista-Gobierno del Estado de Veracruz-FCE, 1990, pp. 97-268.
- , *Teoría y práctica de la educación indígena*, en *Obra antropológica X*, México, Universidad Veracruzana-Instituto Nacional Indigenista-Gobierno del Estado de Veracruz-FCE, 1992.
- ANDERSON, BENEDICT, *Imagined communities. Reflections on the origins and spread of nationalism*, Londres, Verso, 1990.
- ARNAUT SALGADO, ALBERTO, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1996.
- ARIAS NAVARRO, SANTIAGO, *Las Misiones Culturales: reflexiones de un Misionero*, México, s.e., 1934.
- BACZKO, BRONISLAW, *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- , "Presentation", Part. II, The New Symbolism, en Colin Lucas (ed.), *Political Culture*.

- BAJTIN, MIJAIL MIJAILOVICH, *Estética de la creación verbal. Lingüística y teoría literaria*, México, Siglo XXI, 1982.
- BALANDIER, GEORGE, *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*, Barcelona, Paidós, 1994.
- BANTJES, ADRIAN A., "Burning Saints, Molding Minds: Iconoclasm, Civic Ritual, and the Failed Cultural Revolution", en Beezley *et al.*, *Rituals of Rule*, 1994, pp. 263-284.
- BASAVE BENÍTEZ, AGUSTÍN, *México mestizo; análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- BAZANT, MÍLADA, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.
- BECKER, MARJORIE, "Black and White and Color: Cardenismo and the Search for a Campesino Ideology", *Comparative Studies in Society and History*, vol. 29, núm. 3, 1987, pp. 453-465.
- , *Setting the Virgin on Fire: Lázaro Cárdenas, Michoacan Peasants and the Redemption of the Mexican Revolution*, Berkeley, University of California Press, 1995.
- , "Touching la Purísima, Dancing at the Altar: The Construction of Revolutionary Hegemony in Michoacán", en Joseph y Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation*, 1994, pp. 247-264.
- BEEZLEY, WILLIAM H., CHERYL ENGLISH MARTIN Y WILLIAM E. FRENCH (eds.), *Rituals of Rule, Rituals of Resistance. Public Celebrations and Popular Culture in Mexico*, Willmington, Scholarly Resources, 1994.
- BERGER, PETER Y J. THOMAS LUCKMANN, *La construcción social de la realidad* (12ª ed.), Buenos Aires, Amorrortu, 1994.
- BLANCARTE, ROBERTO (comp.), *Cultura e identidad nacional*, México, Fondo de Cultura Económica-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994.
- , "Introducción", en *Cultura e identidad nacional*, Roberto Blancarte (comp.), pp. 11-20.
- BOLLÈME, GENEVIÈVE, *O Povo por Escrito*, São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- BOOTH, GEORGE C., *Mexico's School-Made Society*, New York, Greenwood Press, 1969 (1941).
- BOURDIEU, PIERRE, *O Poder Simbólico*, Lisboa, DIFEL, 1989.
- , "A gênese dos conceitos de *habitus* e de *campo*", en *O Poder Simbólico*, pp. 59-73.
- , "Sobre o poder simbólico", en *O Poder Simbólico*, pp. 7-16.
- BRADING, DAVID A., "Manuel Gamio y el indigenismo oficial en Mé-

- xico”, *Revista Mexicana de Sociología*, 1989, vol. LI, núm. 2 (abril-junio), pp. 267-284.
- BRITTON, JOHN, “Moisés Sáenz: nacionalista mexicano”, *Historia Mexicana*, vol. XXII, núm. 1 (85), julio-septiembre, 1972, pp. 77-97.
- , *Educación y Radicalismo en México, I, Los años de Bassols (1931-1934)*, México, SepSetentas, 1976.
- BURKE, PETER, *Cultura popular na idade moderna. Europa, 1500-1800*, São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- , *A escola dos Annales. 1929-1989, A revolução francesa da historiografia*, São Paulo, Unesp, 1991.
- (comp.), *A Escrita da História. Novas perspectivas*, São Paulo, Unesp, 1992.
- , “A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa”, en *A Escrita da História*, pp. 327-348.
- CAMP, RODERIC A., CHARLES HALE Y JOSEFINA ZORAIDA VÁZQUEZ (eds.), *Los intelectuales y el poder en México*, México, El Colegio de México, 1991.
- CARR, BARRY, *El movimiento obrero y la política mexicana 1910-1929*, México, Era, 1982.
- , *Marxism and Communism in Twentieth-Century Mexico*, Lincoln-London, The University of Nebraska Press, 1992.
- , “The Fate of the Vanguard under a Revolutionary State: Marxism’s Contribution to the Construction of the Great Arch”, en Joseph y Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation*, 1994, pp. 326-352.
- CASO, ANTONIO, *Sociología genética y sistemática*, México, UNAM, 1932.
- CASTILLO, ISIDRO, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, tomo 3, 5 vol., México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976.
- CÓRDOVA, ARNALDO, *La ideología de la revolución mexicana*, México, Era, 1973.
- CRUZ, MANUEL, *Filosofía de la historia. El debate sobre el historicismo y otros problemas mayores*, Barcelona, Paidós, 1991.
- CHARTIER, ROGER, *A História Cultural. Entre Práticas e Representações*, Lisboa, DIFEL, 1990.
- , Prólogo a la edición española, en R. Chartier, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- , “Comunidades de lectores”, en *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa del siglo XIV al XVII*, Barcelona, Paidós, 1995.

- DEWEY, JOHN, *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world. Mexico-China-Turkey*, Nueva York, New Republic, Inc., 1929.
- DÍAZ ARCINIEGA, VÍCTOR, *Querrela por la cultura "revolucionaria" (1925)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- DOSSE, FRANÇOIS, *A história em migalhas. Dos Annales à Nova História*, São Paulo, Editora da Universidade de Campinas-Ensaio, 1992.
- DOYLE, WILLIAM, presentación al volumen 1, "The Old Regimen and Revolution", en Colin Lucas (ed.), *The French Revolution and the Creation of Modern Political Culture*, Oxford, Nueva York, 1988, pp. 3-9.
- ELTON, G. R., *Return to Essentials. Some Reflections on the Present State of Historical Study*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- FELL, CLAUDE, *José Vasconcelos. Los años del Águila, 1920-1925. Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*, México, UNAM, 1989.
- FRISCHMANN, DONALD H., "Misiones Culturales, Teatro Conasupo, y Teatro Comunidad: The Evolution of rural Theatre", en Beezley et al., *Rituals of Rule*, pp. 285-306.
- FOUCAULT, MICHEL, *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro, Graal, 1992 (1979).
- , "Sobre a história da sexualidade", en *Microfísica do Poder*, pp. 243-276.
- , "A governamentalidade", en *Microfísica do Poder*, pp. 277-295.
- GARRIDO, LUIS JAVIER, *El partido de la revolución institucionalizada. La formación del nuevo Estado en México (1928-1945)* (6ª ed.), México, Siglo XXI, 1991 (1982).
- GINZBURG, CARLO, *O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pelo Inquisição*, São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- GONZÁLEZ, LUIS, "El liberalismo triunfante", en *Historia general de México*, México, El Colegio de México, vol. II, 1994 (1976), pp. 897-1015.
- GONZÁLEZ NAVARRO, MOISÉS, *Sociología e historia en México*, México, El Colegio de México, 1985 (1970) (Jornadas 67).
- GOODY, JACK, *A lógica da escrita e a organização da sociedade*, Lisboa, Edições 70, 1987.
- E IAN WATT, "The Consequences of Literacy", en *Comparative Studies in History and Society*, vol. V, núm. 3 (abril 1963), pp. 304-345.
- GRAMSCI, ANTONIO, "Cuaderno 12, núm. XXIX, 1932. Apuntes y notas dispersas para un grupo de ensayos sobre la historia de los

- intelectuales”, en *Cuadernos de la cárcel*, México, Era, vol. 4, 1975, pp. 353-382.
- , *Los intelectuales y la organización de la cultura*, en *Obras de Antonio Gramsci*, II, México, Juan Pablos Editor, 1975.
- , *Literatura y vida nacional*, en *Obras de Antonio Gramsci*, II, México, Juan Pablos Editor, 1976.
- , *La questione meridionale*, Roma, 3ª ed., Riuniti, 1974 (1966).
- GRUZINSKI, SERGE, *Man-gods in the Mexican Highlands; indian power and colonial society, 1500-1800*, Stanford, Stanford University Press, 1989.
- , *La colonización de lo imaginario; sociedades indígenas y occidentalización en el México español; siglos XVI-XVIII*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- GUERRERO, FRANCISCO JAVIER, “Moisés Sáenz, el profeta olvidado”, *Nueva Antropología*, 1 de julio, 1975, pp. 31-55.
- HAWTHORN, GEOFFREY, *Enlightenment & Despair. A History of Social Theory* (2ª ed.), Cambridge, Cambridge University Press, 1987 (1976).
- HEEHS, PETER, “Myth, History, and Theory”, *History and Theory. Studies in the Philosophy of History*, 33 (1), 1994, pp. 1-19.
- HOBBSBAWN, ERIC Y TERENCE RANGER (eds.), *The Invention of Tradition*, Canto, Cambridge, Cambridge University Press, 1992 (1983).
- , “Introduction: Inventing Traditions”, en *The Invention of Tradition*, pp. 1-14.
- HUNT, LYNN, *Politics, Culture, and Class in the French Revolution*, Berkeley-Los Ángeles, University of California Press, 1986 (1984).
- JOSEPH, GILBERT M. Y DANIEL NUGENT (eds.), *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham and London, Duke University Press, 1994.
- KATZ, FRIEDRICH, *Ensayos mexicanos*, México, Alianza Editorial, 1994.
- , “Benito Juárez”, en *Ensayos mexicanos*, pp. 131-159.
- KING, LINDA, *Roots of Identity. Language and Literacy in Mexico*, Stanford, Stanford University Press, 1994.
- KIPNIS, ANDREW B., “Within and Against Peasantness: Backwardness and Filiality in Rural China”, *Comparative Studies in Society and History*, núm. 37, enero, 1995, pp. 110-135.
- KNIGHT, ALAN, “Los intelectuales en la Revolución Mexicana”, *Revista Mexicana de Sociología*, núm. LI, abril-junio, 1989, pp. 25-65.
- , “Revolutionary Project, Recalcitrant People: Mexico, 1910-1940”, en Jaime E. Rodríguez (ed.), *The Revolutionary Process in Mexico. Essays on Political and Social Change*, Los Ángeles, The University of California Press, 1990, pp. 227-264.

- , "Popular Culture and the Revolutionary State in Mexico, 1910-1940", *HAHR* 74, agosto, 1994, pp. 393-444.
- KOLAKOWSKI, LESZEK, *La presencia del mito*, Buenos Aires, Amortortu, 1975 (1972).
- LACEY, MICHAEL J. Y MARY O. FURNER (eds.), *The State and Social Investigation in Britain and the United States*, Woodrow Wilson Center Press-Cambridge University Press, 1993.
- , "Social investigation, social knowledge and the state: An introduction", en *The State and Social Investigation in Britain and the United States*, pp. 3-62.
- LERNER, VICTORIA, *La educación socialista*, en *Historia de la Revolución Mexicana, 1924-1940*, vol. 17, México, El Colegio de México, 1982.
- LIST ARZUBIDE, GERMÁN, *Emiliano Zapata, exaltación*, Jalapa, Talleres Gráficos del gobierno de Veracruz, 1927.
- LOYO, ENGRACIA, "Lectura para el pueblo, 1921-1940", *Historia Mexicana*, vol. XXXIII, núm. 3 (131), enero-marzo, 1984, pp. 298-345.
- , "La difusión del marxismo y la educación socialista, 1930-1940", en Alicia Hernández-Manuel Miño Grijalva (eds.), *Cincuenta años de historia en México*, II, México, El Colegio de México, 1991, pp. 165-182.
- LUCAS, COLIN (ed.), *The Political Culture of the French Revolution*, vol. 2 de *The French Revolution and the Creation of Modern Political Culture*, Oxford, Pergamon Press, 1988.
- , "Introduction", en Colin Lucas (ed.), *The Political Culture of the French Revolution*, pp. xi-xvii.
- LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS, *O Pós-Modernismo*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1986.
- , *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra, 1987.
- MANRIQUE, JORGE ALBERTO, "El proceso de las artes, 1910-1970", en *Historia general de México*, vol. II, México, El Colegio de México, 1994 (1976), pp. 1357-1373.
- MARTÍNEZ, JOSÉ LUIS, "México en busca de su expresión", en *Historia general de México*, vol. II, México, El Colegio de México, 1994 (1976), pp. 1019-1071.
- MARTÍNEZ ASSAD, CARLOS, *El laboratorio de la revolución. El Tabasco garrridista*, México, Siglo XXI, 1979.
- MEDIN, TZVI, *El minimato presidencial: historia política del maximato, 1928-1935*, México, Era, 1982.

- MEJÍA ZÚÑIGA, RAÚL, *Moisés Sáenz. Educador de México (su vida, su obra y su tiempo)*, Monterrey, 1962.
- MEYER, JEAN, *La cristiada*, 3 tomos, México, Siglo XXI, 1973-1974.
- MOLINA ENRÍQUEZ, ANDRÉS, *Clasificación de las ciencias fundamentales*, México, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, 1935.
- MONDRAGÓN, CARLOS, "Protestantismo, panamericanismo e identidad nacional, 1920-1950", en Roberto Blancarte (comp.), *Cultura e identidad nacional*, pp. 305-342.
- MONROY HUITRÓN, GUADALUPE, *Política educativa de la Revolución (1910-1940)*, México, SepSetentas, 1975.
- MONSIVÁIS, CARLOS, "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo xx", en *Historia general de México*, vol. II, México, El Colegio de México, 1994 (1976), pp. 1377-1548.
- "Obras de Ciencias Sociales en la Biblioteca de la Secretaría de Educación Pública", en *El Libro y el Pueblo*, vol. I, núm. 9, diciembre-enero, 1922-1923, pp. 172-173.
- "Obras de Ciencias Sociales en la Biblioteca de la Secretaría de Educación Pública", en *El Libro y el Pueblo*, vol. I, núm. 12, febrero, 1923, pp. 204-205.
- PALACIOS, GUILLERMO, "Calles y la idea oficial de la Revolución Mexicana", en *Historia Mexicana*, vol. XXII, núm. 3 [87], enero-marzo, 1973.
- , *Revolución e identidad campesina en México, 1930-1991. Notas preliminares para un estudio de las relaciones entre discurso e imaginario social*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, División de Estudios Políticos, 1994, Documentos de Trabajo EP 23.
- , "Imaginário social e formação do mercado de trabalho: o caso do Nordeste açucareiro do Brasil no século XIX", en *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, núm. 31, año 11 (junio de 1996), pp. 123-139.
- , "La agricultura campesina en el Nordeste Oriental del Brasil y las sequías de finales del siglo XVIII", en Virginia García Acosta (ed.), *Historia y desastres naturales*, vol. I, Bogotá, La Red-CIESAS, 1996, pp. 221-257.
- , "Agricultura camponesa e plantations escravistas no Nordeste oriental durante o século XVIII", en Tamás Szmrecsányi (ed.), *História econômica do período colonial*, São Paulo, ABPHE-Hucitec, 1996, pp. 35-53.

- PÉREZ MONTFORT, RICARDO, *Estampas de nacionalismo popular mexicano. Ensayos sobre cultura popular y nacionalismo*, México, CIESAS, 1994.
- , “Indigenismo, hispanismo y panamericanismo en la cultura popular mexicana de 1920 a 1940”, en Roberto Blancarte (comp.), *Cultura e identidad nacional*, pp. 343-385.
- , “Una región inventada desde el centro. La consolidación del cuadro estereotípico nacional 1921-1937”, en *Estampas de nacionalismo popular mexicano*, pp. 113-135.
- RABY, DAVID L., *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SepSetentas, 1974.
- , “Ideología y formación del Estado: la función política de la educación rural en México: 1921-1935”, en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. LI, abril-junio, 1989, pp. 305-320.
- , “Los principios de la educación rural en México; el caso de Michoacán, 1915-1929”, en *Historia Mexicana*, vol. XXII, núm. 4 (88), abril-junio, 1973, pp. 577-578.
- RICOEUR, PAUL, *Tiempo y narración, I, Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI, 1995 (1985).
- ROCKWELL, ELSIE, “Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930”, en Joseph y Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation*, pp. 170-208.
- RODRÍGUEZ, JAIME E. (ed.), *The Revolutionary Process in Mexico. Essays on Political and Social Change*, Los Ángeles, The University of California Press, 1990.
- RODRÍGUEZ, MIGUEL, “El 12 de octubre: entre el IV y el V centenario”, en Roberto Blancarte (comp.), *Cultura e identidad nacional*, pp. 127-162.
- ROSEBERRY, WILLIAM, “Hegemony and the language of contention”, en Joseph y Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation*, 1994, pp. 354-366.
- SÁENZ, MOISÉS, “El indio y la escuela”, en Aguirre Beltrán, *Antología de Moisés Sáenz*, pp. 23-25.
- , “México: juicio y pronóstico”, en Aguirre Beltrán, *Antología de Moisés Sáenz*, pp. 27-39.
- , *Carapan. Bosquejo de una Experiencia*, Lima (s.e.), 1936.
- , *México íntegro*, México, Oasis, 1939.
- SAYER, DEREK, “Everyday Forms of State Formation: Some Dissident Remarks on ‘Hegemony’”, en Joseph y Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation*, pp. 367-377.

- SHERIDAN, GUILLERMO, *Los contemporáneos ayer*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- SCOTT, JAMES C., *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance*, New Heaven, Yale University Press, 1985.
- SCHMIDT, HENRY C., "Los intelectuales de la Revolución desde otra perspectiva", *Revista Mexicana de Sociología*, núm. LI, abril-junio, 1989, pp. 67-68.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Algunos datos y opiniones sobre la educación sexual*, México, SEP, 1934.
- , Secretaría de la Presidencia, *La educación pública*, en *México a través de los informes presidenciales*, vol. 11, México, SEP, SP, 1976.
- , *Las Misiones Culturales en 1927*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1928.
- , *Las Misiones Culturales, 1932-1933*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933.
- SIDORSKY, DAVID, "Introduction", en *John Dewey, The Essential Writings*, Nueva York, Harper & Row, 1977, pp. vii-lv.
- SIERRA, AUGUSTO SANTIAGO, *Las misiones culturales; 1923-1973*, México, SepSetentas, 1973.
- SOMERS, MARGARET R., "The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach", *Theory and Society*, 23 (octubre, 1994), pp. 605-649.
- STONE, LAWRENCE, *El pasado y el presente*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- TEJA ZABRE, ALFONSO, *Breve historia de México*, México, Talleres Gráficos Nacionales, 1934.
- , *Breve historia de México. Texto para escuelas rurales y primarias* (2ª ed.), México, La Impresora, 1935.
- THOMSON, GUY P. C., "Bulkwards of Patriotic Liberalism, The National Guard, Philharmonic Corps, and Patriotic Juntas in Mexico, 1847-1888", *Journal of Latin American Studies*, vol. 22, núm. 1, 1990, pp. 31-68.
- , "The Ceremonial and Political Roles of Village Bands, 1846-1974", en *Beezley et al., Rituals of Rule*, pp. 307-342.
- TOEWS, JOHN E., "Intellectual History After the Linguistic Turn: The Autonomy of Meaning and the Irreducibility of Experience", *American History Review*, vol. 92, núm. 4, octubre, 1987, pp. 879-907.
- VASCONCELOS, JOSÉ, *La raza cósmica; misión de la raza iberoamericana*, México, Asociación Nacional de Libreros, 1983.

- VAUGHAN, MARY KAY, *Estado, clases sociales y educación en México*, traducción de Martha Amorín de Pablo, 2 vols., México, Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica, 1982.
- , “Women School Teachers in the Mexican Revolution: The Story of Reyna’s Braids”, *Journal of Women’s History*, vol. 2, núm. 1, 1990, pp. 143-168.
- , “The Implementation of National Policy in the Countryside: Socialist Education in Puebla in the Cárdenas Period”, en Ricardo Sánchez Flores, Eric Van Young y Gisela von Wobeser (eds.), *La ciudad y el campo en la historia de México*, México, UNAM, 1992, pp. 895-904.
- , “Ideological Changes in Mexican Educational Policy, Programs and Texts (1920-1940)”, en Camp *et al.*, *Los intelectuales y el poder*, pp. 507-526.
- , “The Construction of the Patriotic Festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946”, en Beezley *et al.*, *Rituals of Rule*, pp. 307-342.
- VÁZQUEZ, JOSEFINA ZORAIDA, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1975 (1970).
- VÁZQUEZ VALLE, IRENE, *La cultura popular vista por las élites*, México, UNAM, 1989.
- VENTURI, FRANCO, *Los populistas rusos*, Madrid, Alianza, 1981.
- VENTURINO, DIEGO, “La naissance de L’Ancien Régime”, en Colin Lucas (ed.), vol. 2, *The Political Culture*, pp. 11-40.
- VEYNE, PAUL, *Como se escreve a história*, Brasilia, Editora de la Universidad de Brasilia, 1992.
- VILLEGAS, ABELARDO, *El pensamiento mexicano en el siglo XX*, México, FCE, 1993.
- VILLORO, LUIS, *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México-El Colegio Nacional, 1996.
- VOVELLE, MICHEL, *Ideologías e Mentalidades*, São Paulo, Brasiliense, 1987.
- , “Os intermediarios culturais”, en *Ideologías e Mentalidades*, pp. 70-96.
- WHITE, HAYDEN, *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1985.
- , *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós, 1992.

- , “El valor de la narrativa en la representación de la realidad”, en *El contenido de la forma*, pp. 17-39.
- , “La cuestión de la narrativa en la teoría historiográfica actual”, en *El contenido de la forma*, pp. 41-74.
- , “La metafísica de la narratividad: tiempo y símbolo en la filosofía de la historia de Ricoeur”, en *El contenido de la forma*, pp. 179-194.
- WUTHNOW, ROBERT, JAMES DAVISON HUNTER, ALBERT BERGESEN, EDITH KURZWEIL, *Análisis cultural. La obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas*, Buenos Aires, Paidós, 1988.

La pluma y el arado:
los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural
del "problema campesino" en México, 1932-1934
se terminó de imprimir en marzo de 1999
en Corporación Industrial Gráfica, S.A. de C.V.
Cerro Tres Marías 654, Col. Campestre Churubusco,
04200 México D.F. Composición tipográfica:
Literal, S. de R.L. Mi. El tiraje consta de
1 000 ejemplares más sobrantes para
reposición. La edición estuvo al
cuidado del Departamento
de Publicaciones de
El Colegio de México.

La política cultural implementada a partir de 1920 por los gobiernos de la revolución, y en particular aquella basada en los proyectos de educación rural, buscó, entre otras cosas, modificar el conjunto de representaciones que informaban el imaginario social de los habitantes del campo. Se trataba de *construir* un nuevo paradigma de lo que debería ser el *campesino posrevolucionario* y, en un sentido más amplio, “el problema campesino”. Se trataba, sobre todo, de elaborar el concepto de un nuevo campesino, cuya raíz estuviera indeclinablemente comprometida con el Estado que emergía de la revolución y con sus postulados y principios. Los intelectuales posrevolucionarios, y en especial los intelectuales pedagogos que tuvieron en sus manos la dirección del proyecto de revolución cultural abrigado por la SEP, desde José Vasconcelos hasta Narciso Bassols, se abocaron a esa tarea y a la definición de una nueva moral con el montaje de una primigenia versión de la historia nacional; todo con el propósito central de dar a los campesinos y a los indígenas nociones de sus derechos, deberes y obligaciones para con el Estado posrevolucionario, pero sobre todo dictarles el modelo de comportamiento productivo, cultural y político que deberían adoptar para hacerse mercedores de la modernidad.

Uno de los principales vehículos de difusión y penetración de ese discurso en las comunidades campesinas del México de inicios de los años treinta fue la revista *El Maestro Rural*, objeto central del análisis de esta obra, en cuyas páginas se encuentran ejemplos claros de los instrumentos de penetración ideológica elaborados por los intelectuales para tomar por asalto el imaginario de las comunidades rurales del país.

