



Revista mexicana de investigación educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C
comie@servidor.unam.mx
ISSN: 1405-6666
MÉXICO

1996

Susana Quintanilla

LOS PRINCIPIOS DE LA REFORMA EDUCATIVA SOCIALISTA:

IMPOSICIÓN, CONSENSO Y NEGOCIACIÓN

Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-junio, Vol. 1, número 1

Consejo Mexicano de Investigación Educativa México

137-152



**Los principios de la reforma educativa socialista:
imposición, consenso y negociación**

Susana Quintanilla*

Resumen:

El propósito de este ensayo es contribuir, desde la perspectiva historiográfica, a la discusión actual de cómo se definen y aplican las reformas educativas y el tipo de respuestas que pueden suscitar. En él se presenta un balance de la producción académica reciente sobre los contenidos y la puesta en práctica de la educación socialista durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940). La mayor parte de los datos expuestos y de las tesis sugeridas provienen de los estudios realizados bajo la conducción de Mary Kay Vaughan por el Seminario de Historia Regional de la Educación en México del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Abstract:

The purpose of this essay is to lend support from a historiographic perspective to the present discussion on the definition and application of the educational reforms, as well as the type of reactions that these may raise. It offers an account of the recent academic production on the contents and the carrying out of the social education reform during the presidential period of Lázaro Cárdenas (1934-1940). Most of the data provided and the thesis suggested derive from research papers made under the direction of Mary Kay Vaughan for the Seminar on Regional History of Education in Mexico, from the Department of Educational Research of CINVESTAV-IPN (National Polytechnic Institute).

Presentación

Pese a su confinamiento en los archivos, las revistas especializadas y los corrillos de la academia, los historiadores de la educación en México no han renunciado a la pretensión de participar en los debates acerca del momento y del futuro del sistema educativo nacional. Miran el pasado desde el presente y esperan proporcionar a sus contemporáneos espejos en los cuales mirarse (Quintanilla y Galván, 1995). Sin embargo, las oportunidades de que esto último suceda son escasas: analistas políticos, sociólogos, funcionarios públicos e historiadores transitan caminos distintos. En las escasas ocasiones en las que se encuentran unos con otros, intercambian cortesías y prosiguen sus respectivos viajes.

El tema de las reformas educativas es idóneo para entablar el diálogo entre quienes se ocupan de dirigir y estudiar la educación del ahora y aquellos que incursionan por su ayer. Dado que los primeros se enfrentan cotidianamente al problema de cómo innovar el sistema educativo, conocer procesos de reforma acontecidos tiempo atrás podría serles de grande utilidad para resolver los retos que se les presentan. Resulta inadecuado modificar tendencias enraizadas en la historia sin el conocimiento previo. Ello es tan poco factible como desprender al saber historiográfico del contexto en el que es producido.

* Investigadora Titular del Departamento de Investigaciones Educativas, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Fax: 575 03 20.

Este ensayo se sustenta en esas convicciones y tiene como propósito principal contribuir a la discusión respecto a cómo se definen las propuestas de cambio educativo y el tipo de respuestas que éstas pueden suscitar. En él se hace un balance de la producción académica concerniente a la educación socialista durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas: 1934-1940. La mayor parte de los datos manejados y de las tesis sugeridas provienen de la investigación llevada al cabo en el DIE-CINVESTAV por el Seminario de Historia Regional de la Educación en México.¹ También fueron incorporados estudios recientes realizados en otras instituciones, así como trabajos anteriores que en su momento determinaron el juicio sobre la reforma de 1934. Todos estos trabajos proporcionan un vasto panorama educativo de la época cardenista y permiten ubicar sus relaciones con otras instancias de la vida social.

Los contenidos

La interrogante de cómo se configuró el discurso de la educación socialista ha inquietado a historiadores y exégetas de la época cardenista y ha sido objeto tanto de análisis riguroso como de especulaciones. Para quienes en su momento defendieron la iniciativa del Partido Nacional Revolucionario de transformar al sistema educativo, los contenidos de la reforma recuperaron concepciones pedagógicas que venían de tiempo atrás. La modificación del artículo Tercero fue producto de un proceso iniciado desde los albores de la revolución de 1910 y que tuvo diversas vertientes: el pensamiento liberal de principios del siglo XX, los debates en el Congreso Constituyente, la educación racionalista, las experiencias educativas radicales experimentadas en diversos estados de la república, las propuestas del magisterio, los planes promovidos por Narciso Bassols durante su gestión en la SEP y la plataforma educativa del Plan Sexenal. La síntesis lograda en 1934 reivindicó lo mejor de la educación popular mexicana con el fin de responder a las demandas de los sectores campesinos y obreros organizados (Bremauntz, 1943; Chávez Orozco, 1940; Mena, 1941).

Los detractores de la educación socialista pusieron en tela de juicio la legitimidad de los principios que la orientaron. Según su punto de vista, ésta fue una medida anticonstitucional e impopular que atentaba contra los sentimientos de la población. Sus promotores y artífices eran parte de una minoría que adoptó ideas del exterior con el propósito de perpetuarse en el poder. Las propuestas educativas no sólo carecían de apoyo social; también iban en contra de las tradiciones religiosas y culturales de la sociedad (Chávez, 1972; Christlieb, 1976; Ulloa, 1976).

Las investigaciones producidas durante el ocaso de la década de los setenta oscilaron entre las interpretaciones antes descritas. La balanza se inclinó hacia aquellos polos que destacaban lo exógeno, ambiguo y contradictorio de los señalamientos educativos del gobierno central. El tono de éstos fue tomado como síntoma de la radicalización de las élites políticas, necesitadas de ganar consenso tras la crisis de 1929. Carentes de sustento, las erráticas prescripciones del gobierno federal se diluyeron dentro de una rétorica equívoca en la que se confundían diversas corrientes pedagógicas. Esta imprecisión fue decisiva para que la reforma no lograra identidad propia ni se tradujera en programas educativos coherentes (Britton, 1976; Lerner, 1979; Mora, 1970; Vázquez, 1969).

La producción historiográfica más reciente comparte con su antecesora la tesis de que en la educación socialista confluyeron diversas vertientes, algunas de tiempo atrás y otras del momento. Sin embargo, disiente tanto de la valoración negativa que se le ha dado a este hecho como del poco reconocimiento otorgado a las formaciones de izquierda, con frecuencia calificadas de *gritos demagógicos* o *poses intelectuales*. Sus disidencias son producto de estudios minuciosos que excavaron en fuentes hasta entonces inexploradas para alcanzar niveles de profundidad antes apenas entrevistos.

En su ensayo acerca del cambio ideológico en los programas educativos y los libros de texto durante el periodo 1921-1940, Mary Kay Vaughan sostiene que desde el año de 1915 la política educativa tuvo el propósito de incorporar a los sectores campesinos a un proyecto nacional de

corte modernizador. Detecta dos orientaciones, siempre en tensión, para el logro de tal fin. La primera enfatizó los aspectos disciplinarios y de control social en la educación; la segunda consideraba a la escuela como un espacio para despertar la conciencia popular y favorecer la movilización de las comunidades en favor de reformas estructurales. Ambas orientaciones recuperaron los lineamientos de la escuela de la acción. Si bien durante los años veinte la SEP se adhirió a la primera tendencia, a finales de la década los libros de texto reflejaban el impulso tomado por la vertiente populista, que describía en los materiales didácticos la vida campesina y planteaba la necesidad de luchar por la reforma agraria. Durante la gestión de Narciso Bassols, 1931-1933, las dos corrientes fueron articuladas. Por un lado, Bassols reconocía que la modernización requería de cambios estructurales; por el otro, tuvo fe en el papel disciplinario del Estado para moldear las *capacidades* de los ciudadanos. Introdujo en los programas educativos nociones provenientes de la biología social y de la eugenesia, que destacaban la necesidad de incrementar las energías humanas mediante acciones encaminadas a mejorar la salud espiritual y física de los mexicanos. Este proyecto agregó, a los contenidos de la escuela de la acción, el principio de trabajo social, que enfatizaba la necesidad de promover campañas de higiene, inoculación y combate al alcoholismo, así como la de celebrar competencias deportivas y eventos culturales de tipo secular.

De acuerdo con Mary Kay Vaughan, la reforma de 1934 recuperó las líneas trazadas en años previos, pero también propuso nuevos conceptos y prácticas. La estrategia de utilizar a la escuela en la batalla contra la religión llegó a su punto culminante en los programas producidos por la SEP durante el periodo 1934-1935, bajo el mando del ministro García Téllez. Los planes de estudio y los libros de texto vigentes en los años 1936-1940 tenían elementos que contrarrestaron el espíritu autoritario, estatista e iconoclasta del periodo previo. La imagen de la Revolución Mexicana como un movimiento popular y democrático con anhelos de justicia social pasó a formar parte de los materiales de lectura, la currícula escolar y las fiestas culturales y patrióticas. El énfasis en la lucha contra la religión disminuyó. Los programas destacaban la necesidad de que niños y adultos se organizaran para mejorar la vida social de las comunidades, hacer efectivos los derechos laborales y defenderse de los abusos de las autoridades (Vaughan, 1991 y en prensa b).

Las opiniones de Mary Kay Vaughan coinciden con las sostenidas por Engracia Loyo y Valentina Torres Septién en su estudio acerca de los materiales de lectura y los libros de texto durante el periodo 1921-1940. Para estas autoras, la labor educativa desarrollada durante la época posrevolucionaria vivió una creciente radicalización, cuyo punto culminante fue la educación socialista. No sólo profundizó algunos de los aspectos más radicales desarrollados años atrás; también propuso y llevó al cabo modificaciones de fondo que dieron nuevos giros a la actividad escolar. Esta colocó en segundo término los lineamientos de carácter técnico característicos de la política de Narciso Bassols, quien buscaba capacitar al campesino para aumentar la productividad en el trabajo, y puso en primer plano la organización de obreros y campesinos, la exigencia de emprender reformas sociales para el beneficio de la mayorías y la defensa de los intereses nacionales (Loyo y Torres Septién, 1991b).

Estos estudios fueron enriquecidos por investigaciones del desarrollo del pensamiento socialista en el México de los años treinta (Carr, 1991; Ruiz, 1992; Liss, 1991) y su influjo en el pensamiento pedagógico y la política educativa de aquella época (Loyo, 1991a; Quintanilla, 1994). Dichas investigaciones intentan mostrar que el socialismo fue más que un recurso retórico de orden populista, o una moda transitoria adoptada de manera superficial por intelectuales oportunistas. La crisis mundial padecida durante esta década incitó a sectores de la población a buscar modelos alternativos de progreso social y adecuarlos a la realidad mexicana. La búsqueda transformó la vida de miles de personas, alteró los rasgos de la vida intelectual y dio nuevos significados a aspiraciones gestadas durante las décadas previas. En el campo educativo, las formaciones culturales de izquierda renovaron la fe en la capacidad de cambio de la escuela y favorecieron el desarrollo de experiencias educativas inéditas en la historia del país (Quintanilla, en prensa b).

El análisis de los documentos producidos durante la época estudiada ha permitido revalorar el esfuerzo de la administración cardenista por crear y difundir orientaciones para la actividad

educativa y traducir éstas en propuestas a desarrollar dentro y fuera de los salones de clase. La imprenta fue instrumento eficaz para la divulgación de estas proposiciones. Según Engracia Loyo, los medios impresos desempeñaron funciones clave en la campaña para contrarrestar la oposición a la reforma socialista (Loyo, 1988). Pero la palabra escrita no sólo cumplió funciones de propaganda, como lo ha mostrado Elsie Rockwell, las iniciativas de cambio contaron con un soporte escrito mucho más explícito y profuso que cualquiera de las anteriores reformas educativas (Rockwell, 1992 y en prensa).

La elaboración y la divulgación de los contenidos programáticos y las propuestas didácticas fueron posibles gracias al apoyo de maestros, funcionarios públicos e intelectuales. Personalidades con las más diversas trayectorias ideológicas y posturas políticas colaboraron en el diseño y la puesta en práctica de las propuestas gubernamentales. Su incorporación a la burocracia de la SEP permitió capitalizar experiencias, prácticas y conocimientos acumulados durante los años previos, en especial las provenientes de ciertos proyectos centrales en la estructuración de la escuela rural mexicana: las Casas del Pueblo, las Misiones Culturales, las escuelas Artículo 123 y las normales rurales (Raby, 1976; Vaughan, en prensa d; Quintanilla, en prensa b). Ello favoreció la existencia de líneas de continuidad con respecto al pasado reciente y coadyuvó a que contingentes del magisterio se identificaran con los principios gubernamentales. Estos podían variar en cuanto a tono, matices y prioridades, pero mantuvieron en firme la certidumbre de que la educación debía privilegiar a la comunidad, a la propiedad colectiva, al trabajo y a la justicia sobre el individualismo, la injusticia y el fanatismo religioso. Los desacuerdos y las contradicciones se produjeron dentro de un marco de consensos básicos que funcionaron como sustento de las acciones de la SEP, de los mandos intermedios y de los maestros federales. De lo contrario, la educación socialista no hubiera movilizó fuerzas en su favor ni legado la herencia que dejó.

Las respuestas

Es común que los historiadores cuestionen la eficacia de los documentos oficiales y pongan en duda la capacidad del magisterio y de la población para comprender y ejecutar las propuestas en ellos enunciadas. Sin embargo, a medida que la historiografía se ha adentrado en el análisis de las disputas y las prácticas cotidianas, estas opiniones han perdido vigor. La del 34 fue una reforma debatida y cuestionada, que incitó a diversos actores políticos y civiles a luchar por sus creencias e intereses. En los distintos campos de batalla se produjeron formas particulares de apropiación de los contenidos programáticos. Estos no fueron aplicados en forma mecánica e inmediata, sino mediados por sujetos activos que merecen mejor trato del que han recibido por quienes afirman que tanto, los defensores como los enemigos de la reforma, fueron víctimas indefensas del clero o del gobierno.

La historia regional aportó al debate ejemplos de cómo la reforma educativa estimuló situaciones favorables para el desarrollo de proyectos e ideas que iban más allá de la apropiación acrítica de los principios gubernamentales. En la ciudad de Culiacán, Sinaloa, la educación socialista coincidió con el progreso de un movimiento político y cultural que marcó los rumbos de la universidad estatal e hizo girar los de la escuela pública. Uno de los protagonistas de este reacomodo fue el *Guacho Félix*, quien agrupó a círculos de estudiantes y de maestros. Estos produjeron materiales impresos de diversos tipos en los que se puede observar la inquietud por dar a la educación socialista contenidos específicos, acordes con la problemática local y con las corrientes pedagógicas de la época (Cueva, 1996). Vistos desde la actualidad estos contenidos pueden parecer desafortunados, mas no por ello resultan desdeñables.

En los contextos institucionales también se suscitaron alteraciones de magnitud considerable. La velocidad que tomaban los acontecimientos, los virajes que éstos daban y la urgencia de dar respuesta a los problemas estimularon la participación de los maestros y de los estudiantes en la elaboración de los programas de estudio y las normas disciplinarias de las instituciones, en particular de aquéllas dependientes del gobierno federal. Tal fue el caso de la Escuela Regional Campesina de Tenería, considerada como modelo a seguir en la formación de maestros rurales y técnicos agrícolas. Durante el periodo 1934-1935, a falta de lineamientos generales, cada escuela

regional trabajó de forma improvisada, en función de las condiciones locales. La comunidad de la Escuela de Tenería elaboró su propio programa de estudios. En él se reflejaban tradiciones que venían de tiempo atrás, pero también nuevas tendencias que incidirían en el trabajo externo e interno desarrollado por la Escuela. Sus características hicieron que la discusión de si se debían o no poner en práctica los lineamientos constitucionales no estuviera en la agenda; el problema a resolver era cómo traducir éstos en programas específicos, normas disciplinarias, mecanismos administrativos y acciones con las comunidades aledañas. Durante este ejercicio de *traducción* se pusieron en disputa posturas diferenciadas entre sí por sus trayectorias, agentes y sostenes institucionales. Los promotores agrícolas, capacitados en una cultura que veía en el manejo de la técnica y de los instrumentos de trabajo la resolución de los problemas del campo, se enfrentaron con los maestros, que ponían mayor énfasis en el trabajo social en las comunidades y en los aspectos más específicamente didácticos del programa escolar (Civera, 1993).

La educación socialista coadyuvó a transformar instituciones que habían permanecido impermeables a los cambios suscitados en décadas previas. Durante los albores del cardenismo, en el Estado de México, las escuelas normales y el Instituto Científico y Literario aún operaban los planes de estudio de finales del porfiriato. Las ideas de José Vasconcelos y de los ministros que lo sucedieron habían sembrado inquietudes, mas no dieron cosechas sustanciosas. Este panorama cambió con el ingreso a la entidad de la reforma del 34, que movilizó a sectores magisteriales y estudiantiles para hacer efectivas las transformaciones propuestas. En 1935 la Escuela Normal Mixta del Estado adoptó el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros. Por primera vez en su historia se dio importancia vital a la educación extraescolar y se crearon vínculos entre éste y las escuelas primarias rurales (Civera, 1988 y en prensa a). Algo similar ocurrió en Oaxaca, entidad en la que el proceso de federalización de la enseñanza coincidió con la reforma educativa del 34 (Martínez, 1993).

Las investigaciones regionales realizadas en la última década han aportado valiosas piezas para reconstruir las respuestas de la población hacia los principios de la educación socialista y valorar los factores que intervinieron en la aceptación o el rechazo de éstos. En sus análisis, reconocen la importancia del factor religioso en los procesos de lucha y de negociación suscitados en torno a la reforma cardenista. Pero intentaron ir más allá de este reconocimiento y adentrarse en las causas, las formas de desarrollo y los desenlaces de los conflictos. Gracias a ello, hoy sabemos que los principios de la educación socialista fueron recibidos de manera particular en cada región, estado y comunidad. En algunos casos el movimiento católico fue el elemento decisivo en el tipo de respuestas; en otros desempeñó un papel secundario (Vaughan y Quintanilla, en prensa a). La oposición al ideario educativo estatal fue mayor en aquellas zonas en las que la Iglesia había funcionado como instancia de cohesión y de control social. Asimismo, fue más poderosa en los lugares donde la guerra crístera había provocado heridas aún abiertas. Tales fueron los casos de Jalisco, Aguascalientes, algunas regiones de Durango y parte del Estado de México. Cada uno de estos ejemplos tiene características particulares que los diferencian entre sí.

Pablo Yankelevich sostiene que en Jalisco el proceso de secularización de la escuela, iniciado a nivel nacional desde mediados del siglo XIX, aún no se había producido (Yankelevich, 1985 y en prensa). En la mayor parte de los Altos de Jalisco los curas fueron los principales artífices de los vínculos comunitarios entre grupos de rancheros, en su mayoría pequeños propietarios con poco interés en el reparto de tierras. En esta región existían nexos con las asociaciones católicas nacionales que habían proliferado como consecuencia de la persecución religiosa de los años veinte. A ellos se sumaron hacendados, capataces y administradores de latifundios que intentaban rehusar la obligación de sostener a las escuelas Artículo 123. Durante los años veinte, estas redes interclasistas se enfrentaron al proyecto educativo del gobierno federal, que ofendía el sentimiento autonómico de la población y amenazaba los poderes tradicionales. En los albores del cardenismo la lucha cobró cauces violentos; en algunas zonas y momentos determinados paralizó las actividades educativas. Los inspectores de la SEP describían un panorama desolador: escuelas vacías o quemadas, maestros asesinados y mutilados, ausentismo escolar, etcétera. Los gobiernos estatal y federal respondieron a los ataques con encono desusado en otras zonas de la república: cierre de escuelas particulares y de iglesias, expulsión de maestros, desalojo de

sacerdotes y monjas, propaganda antirreligiosa, presencia militar y entrega de armas a los campesinos leales al partido oficial.

También en Aguascalientes se produjo una batalla entre el clero y el gobierno por el control de las conciencias. El análisis hecho por Salvador Camacho de esta lucha cuestiona los esquemas binarios que separan en bandos homogéneos e irreconciliables a las fuerzas en pugna y señala la existencia de matices y divisiones en cada una de ellas (Camacho, 1991), distingue los movimientos de oposición urbanos de los producidos en las zonas rurales, algunas de ellas con núcleos cristeros armados. En la capital del estado se desarrollaron acciones de resistencia civil: huelga de padres de familia, apertura de escuelas clandestinas, renunciaciones de maestros, campañas propagandísticas. En el campo, las vías para manifestar las disconformidades y los canales para aplacarlas fueron distintos. Sin embargo, tanto en uno como en otro caso las autoridades moderaron el tono antifanático de su discurso y pusieron mayor énfasis en los aspectos sociales del programa educativo. La medida tuvo éxito: a partir de 1936 hubo un aumento en los índices de asistencia escolar.

La oposición religiosa fue un factor determinante en las contiendas libradas en Jalisco y Aguascalientes, mas no el único. Otros componentes intervinieron en la respuesta a los contenidos de la escuela socialista. El estudio de Alicia Civera acerca de la Misión Cultural de Tenerife, Estado de México, se detiene en el análisis de estos elementos. De acuerdo con esta autora, la renuencia de la población del municipio de Tenancingo hacia las acciones de los maestros misioneros no pueden ser explicadas sólo a partir del influjo de la Iglesia, sino a la luz de procesos de larga duración que marcaron la historia particular de la comunidad. Detengámonos en este caso para mostrar la complejidad del tema.

En Tenancingo, los sectores medios y altos, en su mayoría comerciantes y rancheros, se mantuvieron en el poder hasta por lo menos los años cuarenta, bajo la bandera de la protección a la sociedad civil. Ellos hicieron frente tanto a los distintos bandos en pugna durante la revolución armada como a los gobiernos posrevolucionarios. En el transcurso de este periodo sostuvieron estrechas relaciones con la Iglesia y lucharon por mantener la autonomía local frente a los poderes estatales. Tenían en su favor el hecho de que los campesinos de la zona no contaran entre sus intereses centrales la posesión de las tierras: La incorporación de las comunidades campesinas a los contingentes zapatistas había sido más una respuesta a los abusos, las persecuciones y las levadas que una adhesión consciente al programa de reforma agraria del zapatismo. Las acciones antirreligiosas de los destacamentos carrancistas que merodeaban la región profundizaron aún más el sentimiento antigubernamental de estos sectores, parte de los cuales se sumarían a la lucha cristera de los años veinte.

La Misión Cultural de Tenerife rompió el equilibrio logrado en la comunidad e impuso la presencia de una fuerza externa, la del gobierno federal, temida y repudiada por la población. El conflicto tuvo como detonante la solicitud, por parte de la Misión, de que los planteles privados fueran clausurados. La respuesta fue inmediata y tuvo como desenlaces la renuncia del jefe de la Misión, la rehabilitación de las escuelas privadas y una nueva delimitación de los ámbitos de control entre los sistemas estatal y federal. En adelante, la Misión tendría que limitar sus actividades y concentrarse en las escuelas rurales federales (Civera, 1993).

Los historiadores han reconstruido experiencias en las que la campaña religiosa fue una cortina tras de la cual existían conflictos locales no estrictamente religiosos. En la región de Zacapoaxtla, en la Sierra Norte de Puebla, las acciones violentas en contra de los maestros rurales fueron promovidas por las élites ranchera y comercial, a las que el programa de reformas enarbolado por la educación socialista les resultaba amenazante. Los caciques encontraron en la cuestión religiosa un medio para frenar el reparto agrario y fracturar las relaciones entre el magisterio federal y las comunidades indígenas. Ellos facilitaron la penetración de la folletería católica y se autonombraron defensores de la autonomía cultural indígena frente a *los extranjeros y agentes del diablo*.

El magisterio de Puebla no sólo tuvo que enfrentar el antagonismo de los caciques locales. En las zonas del sur y del centro, más dinámicas y abiertas que la del norte, los maestros se toparon con otro tipo de dificultades para llevar al cabo su labor. Primero tuvieron que negociar con los líderes agraristas el control de los edificios y de las parcelas escolares; después se vieron en la necesidad, no calculada por los modernizadores, de concertar con las comunidades contenidos de la currícula relacionados con asuntos de salud, higiene y relaciones de género (Vaughan, en prensa c y d).

En su estudio de la educación socialista en Tlaxcala, Elsie Rockwell señala la existencia de disputas ajenas a las dinámicas políticas y religiosas y más intrínsecas a la cuestión escolar. Tal fue el caso de las querellas en torno al control de la escuela. Algunos pueblos indígenas del sur y del centro de la entidad habían heredado de sus luchas por la autonomía un fuerte sentido de rechazo hacia la intromisión gubernamental en los asuntos educativos. Durante los años 1934-1935 se suscitaron dificultades en algunos barrios y poblados por el dominio de los centros escolares. En uno de estos conflictos los habitantes argumentaron una serie de asuntos en defensa de sus derechos y su autonomía (Rockwell, en prensa).

La historiografía de los años setenta, basada en los periódicos conservadores de la ciudad de México, no sólo pasó por alto las diferencias existentes entre los conflictos locales, sino que sobrestimó su magnitud y su extensión geográfica. La imagen de un movimiento generalizado dentro de la población y extendido por todo el país ha ido perdiendo validez a medida que se avanza en el conocimiento de las realidades locales. Sin negar la existencia de brotes de inconformidad en vastos territorios, los historiadores han descubierto que en diversos escenarios de la república las propuestas gubernamentales no fueron objeto de disputa. En algunas comunidades la población compartía los principios de la reforma y apoyó las campañas encabezadas por la SEP y el magisterio. Calificar a estos sectores como grupos de acarreados o carne de cañón del gobierno resulta peligroso. Su actitud, como la de los enemigos de la reforma, se debió a múltiples causas no siempre reconocidas por quienes reducen las luchas a variables de índole política.

Ejemplos como el norte de Sinaloa, algunas localidades de Sonora y la región norte de la comarca lagunera son indicativos de la existencia de consensos activos hacia la política educativa. Se trata de zonas en las que la Iglesia había perdido terreno desde por lo menos las postrimerías del siglo XIX. La Laguna fue el escenario para el desarrollo de una cultura moderna y secular, cohesionada en torno a la tradición militar de sus primeros colonos y las sucesivas luchas populares por la posesión de las tierras. La secularización del sistema educativo se producía desde décadas atrás, primero bajo el influjo del pensamiento liberal decimonónico y después de las corrientes culturales y pedagógicas de los años veinte, que tuvieron como alfiles a la escuela rural. Algunos de los postulados centrales del ideario educativo cardenista habían sido puestos en práctica tiempo atrás por un magisterio combatiente que participó en las jornadas agraristas de la década de los veinte y ganó consenso en las comunidades. Debido a lo anterior, la organización católica tendría escasa importancia: el movimiento religioso de la parte lagunera de Durango fue marginal con respecto al sindicalismo agrario de la zona de Coahuila (Valdés, 1990 y en prensa).

Los campesinos del Valle Yaqui, Sonora, aceptaron el asedio antirreligioso de los maestros federales. Se trataba de una región recientemente colonizada, en la que la Iglesia había cumplido funciones marginales. Los colonos y trabajadores agrícolas eran inmigrantes desarraigados de sus lugares de origen. Durante los años treinta, lo que los mantuvo unidos no fue la religión, sino el sindicalismo moderno y la esperanza de conquistar un mañana más justo. La educación formaba parte integral de estos anhelos y ofrecía posibilidades tanto de capacitarse en los conocimientos técnicos como de ascender las murallas sociales. Asistir a la escuela no representaba una pérdida de tiempo ni una ruptura con las tradiciones culturales. Por el contrario, era una imperiosa necesidad.

Los municipios de la zona de los valles del norte de Sinaloa tenían mucho en común con los del Valle Yaqui. Las movilizaciones en favor del reparto agrario, la dotación de aguas y mejores condiciones laborales facilitaron la penetración de la escuela federal y abonaron el terreno para el

trabajo político de los maestros, quienes dirigieron sus esfuerzos hacia las reformas sociales e intentaron ser respetuosos para con las prácticas religiosas, escasas y fuera del influjo eclesiástico, de las comunidades. El rechazo y la persecución de las que fue objeto el magisterio del sur de esta entidad tuvo poco que ver con la cuestión religiosa y sí con los conflictos por la posesión de las tierras (Cueva, 1996).

Los estudios de caso resumidos muestran no sólo la variedad de formas y tonalidades que se dieron en la aplicación de la educación socialista; también señalan que aun en los incidentes de mayor envergadura fue posible establecer vías de negociación. Este hecho fue desatendido por la historiografía previa, influenciada por los tonos inquisitoriales que cobró la folletería producida por uno y otro bando. En ésta no hubo lugar para las conciliaciones ni clemencia para los enemigos; a menudo, tampoco había sitio para la racionalidad y la tolerancia. Sin embargo, mientras más nos adentramos en las historias de los escenarios, los actores y las tramas de los acontecimientos, mayores son los indicios de que se suscitaron negociaciones múltiples, algunas de las cuales no pasaban por las instancias legitimadas de los poderes institucionales.

El tema de la forma cómo las comunidades negociaron con las autoridades el contenido, los métodos y los agentes de la educación socialista ha ocupado el lugar central en las investigaciones más recientes de esta reforma educativa. En *Negotiation Revolutionary Culture: Mexico (1930-1940)*, Mary Kay Vaughan (en prensa d) indica que para comprender estos procesos de negociación es indispensable examinar las historias de la escuela y de la cultura de la palabra escrita en cada comunidad, así como las relaciones de éstas con la tierra y el mercado y su participación en la jornada revolucionaria. La misma autora ha insistido en la necesidad de considerar otros factores, como los de género y etnicidad, en el análisis de esta problemática.

Los trabajos de Mary Kay Vaughan y de otras historiadoras acerca del papel desempeñado por las mujeres en la dinámica entre la escuela socialista y las comunidades han introducido en el debate asuntos descuidados por la historiografía previa (Vaughan, 1994 a y en prensa d). El programa educativo posrevolucionario propuso modalidades que alteraban las formas de organización comunitaria y ponían a los habitantes frente a dilemas cuya solución significaba alteraciones en su vida familiar y social. Entre otras cosas, exigió a las madres que compartieran con los maestros la educación de sus hijos y modificaran prácticas de alimentación, higiene, trabajo, salud y cuidado de los niños. Muchas de las propuestas estatales implicaban cambios en la cultura y en la economía familiar, así como en las relaciones domésticas. Las mujeres respondieron de manera heterogénea a estos retos. En el occidente de México fueron líderes y organizadoras de las campañas religiosas en contra de la política educativa oficial. Papel similar cumplieron en la región rural de Puebla estudiada por Mary Kay Vaughan. En cambio, la interacción entre las mujeres del pueblo de Tecalcatepec, municipio de Tenancingo, Estado de México, y la Misión Cultural de Tenería fue decisiva en el desarrollo de la labor social de los misioneros (Civera, 1993). El trabajo con las mujeres facilitó la inserción de la escuela socialista en la comarca lagunera y estrechó los vínculos entre ésta y las organizaciones populares (Valdés, 1990).

La heterogeneidad fue también una constante en las réplicas de las comunidades indígenas hacia la escuela. Ello no sólo por la existencia de poblaciones étnicas diversas entre sí, sino debido a la historia social, las redes de poder y la organización económica de cada una de ellas. En ciertas zonas y momentos determinados, la población rechazó, de manera contundente, el programa educativo. La renuencia fue mayor en aquellas comunidades que habían luchado por la independencia y la conservación de sus formas de vida frente a las amenazas del exterior. Tales fueron los casos de los huicholes de Jalisco, los yaquis de Sonora y algunos grupos de habla nahuatl y asentamientos totonacas de la Sierra Norte de Puebla. Su actitud contrasta con la de los pueblos indígenas de Tlaxcala que habían tenido intercambio comercial con el mercado externo y un proceso de diálogo con las autoridades políticas estatales y federales. Durante los años treinta, su preocupación central fue apropiarse del espacio escolar.

Nota

1 Este seminario fue coordinado por la doctora Mary Kay Vaughan de la Universidad de Illinois, Chicago. Participaron en él Susana Quintanilla, Alicia Civera, María de Lourdes Cueva, Salvador Camacho y Candelaria Valdés.

Bibliografía y fuentes

Bremauntz Alberto (1943). *La educación socialista en México. Antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934*, México: Imprenta Rivadeneyra.

Britton John (1976). *Educación y radicalismo en México*, México: SEP, 2 vols.

Camp Roderic, Charles Hale y J. Vázquez (eds.) (1991). *Los intelectuales y el poder en México*, México: El Colegio de México y Latin American Studies Center-UCLA.

Carr Barry (1991). "The Development of Comunism and Marxism in Mexico. A Historiographical Essay", en R. Camp, Ch. Hale y J. Vázquez (eds), *op. cit.*, pp.377-397.

Camacho Salvador (1991). *Controversia educativa: entre la ideología y la fe*, México: CNCA.

Civera Alicia (1988). "Política educativa del gobierno del Estado de México: 1934-1940", en *Secuencia*, núm.5, septiembre-diciembre, pp.39-50, México, DF.

Civera Alicia (1993). *La educación socialista en la Escuela Regional de Tenerife, 1934-1940*, México: Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV.

Civera Alicia (en prensa a). "Crisis política y reforma educativa: el Estado de México, 1934-1940", en S. Quintanilla y M. K. Vaughan, *op. cit.*

Civera Alicia (en prensa b). "Del calzón blanco al overol: la misión cultural de Tenerife", en S. Quintanilla y M. K. Vaughan, *op. cit.*

Cueva Ma. de Lourdes (1996). *La educación socialista en Sinaloa: 1934-1940*, México: Tesis de Maestría, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Chávez Ezequiel (1972). *Las cuatro grandes crisis de la educación mexicana*, México: Asociación Civil Ezequiel A. Chávez.

Chávez Orozco Luis (1940). *La escuela mexicana y la sociedad mexicana*, México: Editorial Orientaciones.

Christlieb Adolfo (1976). *Monopolio educativo o unidad nacional. Un problema de México*, México: Jus.

Lerner Victoria (1979). *La educación socialista*. México: El Colegio de México.

Liss Sheldon (1991). "Marxist Thinkers in Mexico: Each to His Own Revolution", en R. Camp, Ch. Hale y J. Vázquez, *op.cit.*, pp.359-376.

Loyo Engracia (1988). "La lectura en México, 1920-1940", en Seminario de Historia de la Educación en México *Historia de la lectura en México*, México: El Colegio de México-El Ermitaño, pp.243-294.

Loyo Engracia (1991a). "La difusión del marxismo y la educación socialista", en A. Hernández y

M. Miño (eds.) , *Cincuenta años de historia en México*, México: El Colegio de México, vol. II, pp.165-182.

Loyo Engracia y Valentina Torres Septién (1991b). "Radicalismo y conservadurismo: dos orientaciones en los textos escolares, 1920-1940", en Roderic A. Camp, Ch. Hale y Josefina Vázquez (eds.), *op. cit.* pp.527-551.

Martínez Víctor (1993). *Historia de la educación en Oaxaca: 1825-1940*, Oaxaca: Instituto de Investigaciones Sociales de la UABJ.

Mena José de la Luz (1941). *La escuela socialista, su desorientación y fracaso. El verdadero derrotero*, México: Antonio Solá.

Mora Jorge (1970). *La ideología educativa del régimen cardenista*, México: tesis de doctorado, El Colegio de México.

Quintanilla Susana (1994). "La querrela intelectual por la universidad mexicana: 1930-1937", en *Universidad Futura*, vol 5, núm 15, otoño, pp.48-59, México, DF.

Quintanilla Susana y L.E. Galván (1995). "La historiografía de la educación en México: balance de los ochenta, perspectiva para los noventa", en S. Quintanilla (coord.), *Filosofía, teoría, historia y campo de la educación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Quintanilla Susana y Mary Kay Vaughan (en prensa a), *Los avatares de una reforma educativa: la educación socialista en el contexto regional*, México: Fondo de Cultura Económica.

Quintanilla Susana (en prensa b), "El debate intelectual acerca de la educación socialista", en *Ibid.*

Raby David (1976). *La educación y la revolución social*, México: SEP.

Rockwell, Elsie (1992). "Tales From Xaltipan: Documenting Literacy and Orality in Rural Mexico", en *Cultural Dynamics*, vol. 5, núm.2.

Rockwell Elsie (en prensa). "Reforma constitucional y controversias locales: la educación socialista en Tlaxcala", en S. Quintanilla y M. K. Vaughan, *op. cit.*

Ruiz Alvaro (1992). *José Revueltas: los muros de la utopía*, México: Cal y Arena.

Ulloa Manuel (1976). *El estado educador*, México: Jus.

Valdés Candelaria (1990). *Los maestros rurales y el reparto agrario en La Laguna*, México: Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV.

Valdés Candelaria (en prensa). "Educación socialista y reparto agrario en La Laguna", en S. Quintanilla y M.K. Vaughan, *op.cit.*

Vaughan Mary Kay (1990). "Women School Teachers in the Mexican Revolution: The Story of Reyna's Braids", en *Journal of Women's History*, vol.2, núm.1, pp.143-168.

Vaughan Mary Kay (1991). "Ideological Changes in Mexican Educational Policy, Programs and Texts: 1920-1940", en R. Camp, Ch. Hale y J. Vázquez, *op.cit.*, pp. 625-643.

Vaughan Mary Kay (1992). "Socialist Education in the State of Puebla in the Cardenas Period", en R. Sánchez, E. Van Young y G. Von Wobesar, *El campo y la ciudad en la historia de México*, México: Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, pp.893-904.

Vaughan Mary Kay (1994 a) "Rural Women's Literacy in the Mexican Revolution: ¿Subverting a Patriarchal Event?", en F. Salamini y M. K. Vaughan (eds.), *Women of the Mexican Countryside (1850-1990): Creating Spaces, Shaping Transitions*, Tucson: University of Arizona Press, pp. 106-124.

Vaughan Mary Kay (1994 b). "The Construction of Patriotic Festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946", en W. Beezley, W. French y Ch. Martin (eds.), *Rituals of Rule: Rituals of Resistance. Public Celebration and Popular Culture in Mexico*, Wilmington: Scholarly Resources, pp. 213-246.

Vaughan Mary Kay (1994 c). "The Educational Project of the Mexican Revolution: The Response of Local Societies (1934-1940)", en J. Britton (ed.), *Molding the Hearts and Minds: Education, Communications and Social Change in Latin America*, Wilmington: Scholarly Resources, pp. 213-246.

Vaughan Mary Kay y S. Quintanilla (en prensa a). "Presentación", en S. Quintanilla y M. K. Vaughan, *op. cit.*

Vaughan Mary Kay (en prensa b). "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940", en S. Quintanilla y M. K. Vaughan, *op.cit.*

Vaughan Mary Kay (en prensa c). "El papel político de los maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla", en S. Quintanilla y M. K. Vaughan, *op. cit.*

Vaughan Mary Kay (en prensa d). *Negotiating Revolutionary Culture: Mexico (1930-1940)*, Arizona: University of Arizona Press.

Vázquez Josefina (1969). "La educación socialista en los años treinta", en *Historia Mexicana*, núm. XVIII, pp.408-423.

Yankelevich Pablo (1985). *La educación socialista en Jalisco*, Guadalajara: Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco.

Yankelevich Pablo (en prensa). "La batalla por el dominio de las conciencias. La experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *op.cit.*