

# 3

Tierra, Escuela y Nación: Las políticas  
educacionales hacia los indígenas en el México  
rural cardenista.

Daniela Luque

**RESUMEN:**

El presente artículo estudia los discursos estatales y las políticas educacionales desplegadas en las zonas rurales de México durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940). El modelo de Educación Socialista promovido desde el Estado se vio reforzado por una amplia política agraria de repartición ejidal realizada durante el período, de la mano del indigenismo de Estado. El análisis se centra en las tensiones surgidas entre los discursos emancipatorios de la retórica y la práctica cardenista en relación a la cultura indígena, que la educación mexicana-occidental pretendía civilizar. Para ello se toman en cuenta los distintos antecedentes que el cardenismo utilizó en sus políticas educativas, el discurso oficial basado en José Vasconcelos, Moisés Sáenz y Manuel Gamio, y el proyecto instaurado en el mundo rural durante el gobierno socialista, con énfasis en las tensiones producidas entre socialismo e indigenismo.

**PALABRAS CLAVES:**

Cardenismo, educación rural, indigenismo, reparto agrario.

**ABSTRACT:**

This paper explores the state discourses and educational policies developed in rural areas of Mexico during the administration of Lázaro Cárdenas (1934-1940). The model of socialist education promoted by the state was reinforced by a wide distribution of land, along with state indigenism. The analysis is focused on the tensions between the emancipatory discourses of Cárdenas in relation to indigenous culture, that mexican-western education intended to civilize. The paper considers the different backgrounds that Cardenas used in its educational policies, the official discourse based on José Vasconcelos, Manuel Gamio and Moises Saenz, and the project set up in rural areas during the socialist government, with emphasis on the tensions produced between socialism and indigenism.

**KEYWORDS:**

Cardenism, rural education, indigenism, land distribution.

**SOBRE LA AUTORA:**

Licenciada en Historia Pontificia Universidad Católica de Chile.

Profesora de Historia y Licenciada en Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

Estudiante de magíster en Estudios Latinoamericanos Universidad de Chile.

## Introducción

Durante el período posrevolucionario mexicano, la consolidación de la ansiada Reforma Agraria declinó hasta convertirse básicamente en palabras vacías. La distribución de la tierra seguía en manos de una elite terrateniente que concentraba en sus manos más del ochenta por ciento de la propiedad agrícola del país<sup>1</sup>. Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, la demanda sustancial de la Revolución fue finalmente puesta en marcha. Un número significativo de latifundios (cerca de la mitad) fue repartido entre los campesinos bajo la forma de tierras ejidales, unidad colectiva básica de la política agraria cardenista y modo predominante de tenencia de la tierra entre las comunidades indígenas.

Las políticas agrarias del Estado cardenista estaban estrechamente relacionadas con grandes reformas en materia educacional, entre las que sobresalieron las elaboradas en el ámbito rural. El siguiente artículo analiza las prácticas educativas y los discursos estatales que se configuraron durante el cardenismo junto a la redistribución de tierras, de la mano del indigenismo oficial.

En cuanto a la educación rural y la política indigenista, se abordarán tres aspectos. En primer lugar, los rasgos de continuidad con los períodos anteriores; luego, las políticas y prácticas propias del período cardenista, con sus diferentes actores, visiones acerca del indígena y modos de implementación, y, por último, se llevará a cabo un análisis de las principales tensiones surgidas a raíz de estos proyectos en relación con los indios y los imaginarios del socialismo cardenista.

El cardenismo se enmarcó en un arraigado nacionalismo político y económico que reforzó sus bases mediante la búsqueda de actores sociales que garantizaran la legitimidad del gobierno y, a la vez, expandieran los estrechos límites de participación de los grupos anteriormente marginados. El énfasis de este artículo está puesto en identificar prácticas homogeneizadoras en que incurrieron los discursos y las acciones indigenistas y educativas oficiales hacia el campesinado indígena.

---

<sup>1</sup> LOYO, E., 1996, 139.

Es en este marco donde la visión del indio y su papel, a pesar de la homogenización pretendida, son renovados e invitados, bajo la figura del campesino explotado y con potencial organizativo, a participar en la formación de una nueva nación revolucionaria. El rechazo de lo extranjero y la búsqueda de un México *íntegro y mestizo* contribuyeron en la etnización de la nación. Sin embargo, fue una etnización que buscaba la unidad, la aminoración de los polos raciales blanco/urbano e indígena/campesino, por lo que se basaba en un mestizaje con ímpetu nacionalista.

La etnicidad es concebida en esta investigación como un “proceso social y relacional en cuyo interior se construye la condición étnica de un grupo específico, en este caso los indígenas [...] sobre todo a la relación que ocupan frente al Estado”. Es así como “lo étnico” nace como una “condición de subordinación, un producto histórico y no una esencia”, un proceso que los gobiernos latinoamericanos viven en conjunto con la construcción de sus Estados-naciones. La etnización forma parte compleja de procesos de explotación e inclusión-excluyente, donde “la cultura tiene un papel central como representación e imaginario de esa subordinación”<sup>2</sup>.

El proceso de formación nacional, según Peter Guardino, no excluye diametralmente otras formas de identificación “alternativas”, como pueden serlo la etnia, la religión o la clase<sup>3</sup>. A este respecto, es importante ver cómo, durante el siglo XIX mexicano, la construcción de nación dejó de lado muchos elementos (sobre todo regionales, económicos y étnicos) que excluyeron de la idea de mexicanidad al grupo mayoritario de la población. Pocos proyectos de identificación nacional consideraron a la mayoría indígena o mestiza, especialmente rural, o del norte y sur del país.

De este modo, el proyecto indigenista tuvo mucho de igualitario e integracionista. Sin embargo, también estuvo llamado a atenuar esas diferencias que, en definitiva, habían llevado al estallido de la Revolución. A pesar de fraguar un modelo revolucionario de la sociedad, el mestizaje se tensionaba con las culturas indígenas, portando un fuerte contenido eugenésico. El indigenismo cardenista aplicado a la educación rural tuvo características específicas, entre las

---

<sup>2</sup> BELLO, A., 2004, 42-45.

<sup>3</sup> GUARDINO, P., 2005, 2.

cuales es posible ver una cierta tensión entre los postulados socialistas y reformistas con la integración nacional y la especificidad de los indígenas.

## Antecedentes de la educación socialista

Las políticas educativas cardenistas no se enmarcaron exclusivamente en dicho período, aunque sí presentan rasgos particulares y una identidad específica. Algunos de sus precedentes pueden encontrarse en las décadas anteriores, en la época posrevolucionaria y el gobierno de Calles, durante los años veinte. El artículo tercero de 1933, que dio vida a la reforma educacional, dándole el énfasis de socialista, hunde sus raíces en procesos previos de organización del magisterio docente, centralización de la enseñanza y corrientes de pensamiento que abogaban por cambios en la educación. Del mismo modo, muchos de los intelectuales que influyeron en los años previos al cardenismo serían recogidos durante los años treinta, al aplicarse las nuevas políticas educativas, sobre todo en cuanto al contenido indigenista.

Durante la época posrevolucionaria, dos intelectuales influyeron especialmente en las concepciones de indigenismo y mestizaje: José Vasconcelos y Manuel Gamio. Ambos abogaban a favor del mestizaje, precisamente por “los grandes beneficios que la mezcla racial ofrecía para asimilar a los indígenas del país”<sup>4</sup>. Tanto *Forjando patria* como *La raza cósmica* ofrecían una idea cabal de mestizaje con fines eugenésicos. José Vasconcelos estaba a favor de una construcción propia de la identidad mexicana, que se deslindara de patrones sajones<sup>5</sup>.

Durante la Revolución, Manuel Gamio argumentó que la finalidad de incorporar a los indígenas a la nación estaría facilitada si las clases urbanas del país a su vez se “indianizaran”, aunque fuera un poco. Sin embargo, Gamio advertía a

---

<sup>4</sup> ZAVALA, A., 2006, 155.

<sup>5</sup> “Nos hemos ubicado bajo la influencia humillante de una filosofía ideada por nuestros enemigos [...] ahora que se inicia una nueva fase de la Historia se hace necesario reconstituir nuestra ideología y organizar de acuerdo a una nueva doctrina étnica toda nuestra vida continental. Comencemos haciendo vida propia y conciencia propia. Si no se libera primero el espíritu, jamás lograremos redimir la materia”. VASCONCELOS, J., 1976, 204.

la burguesía de no ir “hasta extremos ridículos en su acercamiento al indio”<sup>6</sup>. Del mismo modo, la idea de Vasconcelos de utilizar al indio como “puente racial” se enmarcaba dentro de un discurso revolucionario para la época, pero estaba cargado de concepciones racializantes de construcción nacional. Esto fue utilizado como un recurso “posible” dentro de los marcos de homogenización de México:

“En Estados Unidos y en Europa los eugenistas y los “científicos” racistas empleaban categorías raciales para apoyar la tesis de que la mezcla racial resultaba en degeneración de la raza. En cambio, los eugenistas mexicanos como Gamio y Vasconcelos, ante el hecho de la mezcla racial de los mexicanos, forjaron un concepto ideológico de la raza que se basaba en la mezcla racial ‘constructiva’ que destacaba las potencialidades positivas del hibridismo racial<sup>7</sup>.

Es así como los términos de estos autores se inscribían más en supuestos de tipo cultural que racial. La idea de mestizaje se construía en base a un proyecto nacional, ya que tenía la potencialidad de “homogenizar a todos los polarizados grupos sociales y raciales de México”<sup>8</sup>. El pensamiento del intelectual Manuel Gamio tuvo una estrecha relación con el indigenismo oficial que adoptaría posteriormente el gobierno mexicano durante el período cardenista<sup>9</sup>.

Gamio estudió profundamente las culturas indígenas y enarboló la bandera del indigenismo. Sin embargo, esta afición no fue concretizada más que en la valoración del arte indígena, único elemento de la cultura de las comunidades que reivindicó.<sup>10</sup> Este recurso no significó más que una concesión, debido a que el indigenismo oficial que propugnó Gamio asumió como objetivo último incorporar a los indígenas en la sociedad nacional del México moderno.

Por lo tanto el indigenismo, más que una bandera de lucha, se perfiló como el medio para lograr un fin. El nacionalismo modernizante que proponía Gamio favorecía el proyecto nacional, en cuanto afirmaba algunos elementos del mundo

<sup>6</sup> GAMIO, M., 1916, 96. Gamio escribió: “Para incorporar al indio no pretendamos ‘europeizarlo’ de golpe, por el contrario, ‘indianicémonos’ nosotros un tanto”.

<sup>7</sup> ZAVALA, A., op. cit., 157.

<sup>8</sup> *Ibid.*, 158.

<sup>9</sup> BRADING, David, 1989, 274.

<sup>10</sup> *Ibid.*, 271.

indígena (el arte y un “glorioso pasado”) que permitían legitimar una identidad propia y, a la vez, deshacerse de los factores que no permitían el mestizaje. De este modo, el indigenismo que propició Gamio marcó profundamente los pasos a seguir en la oficialidad de los años posteriores a la década del veinte. Paradójicamente, este indigenismo buscaba la “incorporación y asimilación de comunidades indígenas en la sociedad urbana hispana”<sup>11</sup>. Los proyectos educativos de la época de Calles y Cárdenas tuvieron muchos elementos que pueden asociarse a este ideario.

Las ideas de Vasconcelos influyeron mucho en educación. La extensión de la escuela a la ruralidad fue una propuesta llevada a cabo en primera instancia por él, junto con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. La idea principal que esto conllevaba era la de unificar toda la nación por medio de la enseñanza. Tomando distintas experiencias del país, como los sacerdotes misioneros, creó los llamados “maestros misioneros”, verdaderos enviados a combatir la “ignorancia” al campo. Sin embargo, su idea de educación era contraria a la “escuela activa”, propiciando un modelo de instrucción que guiara adecuadamente a los campesinos, sin dejar muchos márgenes para la libertad de acción<sup>12</sup>.

Estas propuestas no fructificaron durante la presidencia de Calles, período durante el cual la educación se basó en un ideal más técnico, enmarcado en los intentos por alcanzar un progreso inmediato, real, que buscaba en la modernización la reconstrucción económica. De este modo, el acento estuvo puesto en mejorar la productividad del campo y, con ello, la cultura productiva del campesinado<sup>13</sup>. Esta nueva visión educativa del callismo estuvo a cargo de Moisés Sáenz.

La función más importante de Sáenz fue la de expandir el sistema escolar hacia el campo, continuando la labor de Vasconcelos. Al igual que su predecesor, Sáenz consideraba que el problema más grave de México era la “ausencia de una

<sup>11</sup> *Ibíd.*, 283-284.

<sup>12</sup> GALVÁN, L., 1985, 119.

<sup>13</sup> “La historia de la educación rural en estos años puede verse, pues, como parte del objetivo central del gobierno de reconstruir la economía del país. La expansión del sistema escolar en el campo en los años veinte, e incluso en los treinta, no fue solamente un intento por educar al campesino, sino un esfuerzo básico por organizar económicamente al agro y sentar las bases del nacionalismo político”. ARCE, F., 1985, 150.

unidad social y cultural”. Debido a ello, la atención se centró en la incorporación del indígena y del medio rural a la mexicanidad, lo que implicaba su escolarización<sup>14</sup>.

El método utilizado fue el que Vasconcelos había desdeñado: la “escuela activa” de John Dewey<sup>15</sup>. Tres aspectos cimentaron la experiencia de la escuela activa en la ruralidad durante el callismo, dos de los cuales fueron fundantes de la posterior identidad educativa del cardenismo. En primer lugar, la escuela rural se conceptualizó como el “centro social de la comunidad indígena”. Segundo, los esfuerzos de la escuela partían por enseñar a los indígenas a leer y escribir en español<sup>16</sup>. El carácter productivo de la escuela, que enseñaría a los niños a trabajar el campo eficientemente, fue un aspecto definitorio durante este período, pero sólo aportó tangencialmente a la construcción de las políticas educativas cardenistas. A pesar de ser un hito en la educación posrevolucionaria, fue en este período donde alcanzó su mayor esplendor, y no en los años treinta, donde funcionó como un eje complementario.

La escuela era un modelo idealizado de imbricación de la vida moderna-productiva y el campo. En palabras de Sáenz, los niños de las escuelas tradicionales, en contraposición con los de las rurales,

“[...] leen y escriben y hacen un cierto número de trabajos; cantan, dibujan y pintan; las niñas cosen y bordan; estamos acostumbrados a ver que todas estas cosas las hagan los niños en las escuelas. Pero en esta escuela los alumnos crían gallinas y conejos. Tienen también uno o dos cerdos. El jardín es una mancha de belleza; los niños trabajan intensamente en él. Lo riegan todos los días con agua que ellos mismos sacan del pozo cercano. Los niños tienen su huerto; crían abejas; plantas moreras y han comenzado una colonia de gusanos de seda. ¡Están tan felices estos niños en la escuela rural!<sup>17</sup>.”

<sup>14</sup> ARCE, F., *op. cit.*, 153.

<sup>15</sup> “El apego de Sáenz a la escuela activa no fue casual [...]. La ‘integración’ entre la escuela y la vida que postulaba la escuela activa no difería del ideal de ‘integración’ social y cultural del mosaico mexicano que era, tanto para Sáenz como para Vasconcelos, la única base sólida de la que podría surgir una auténtica nacionalidad mexicana”, ARCE, F., *op. cit.*, 154.

<sup>16</sup> ARCE, F., *op. cit.*, 153.

<sup>17</sup> Palabras de Moisés Sáenz, citado en: KRAUZAR, E., 1978, 228.

En este modelo de escuela rural, los niños aprenderían principalmente a trabajar y a vivir, y sólo de manera aledaña recibirían las enseñanzas de la escuela tradicional. En los casos de las comunidades indígenas, se les enseñaría a niños y adultos primero el castellano, para que luego pudieran enfocarse en las tareas productivas.

**CUADRO N° 1: CRECIMIENTO DE LAS ESCUELAS RURALES ENTRE 1922 Y 1932**

	1922	1932
<b>Escuelas rurales</b>	309	6.796
<b>Número de estudiantes</b>	17.925	593.183
<b>Número de maestros</b>	400 (aprox.)	8.442

Fuente: Britton, John: "Moisés Sáenz: nacionalista mexicano", *Historia Mexicana*, 1972, 77.

Durante el período posrevolucionario, se produjo un crecimiento acelerado de la educación rural (ver cuadro N° 1). Gran parte de la tarea educativa, en términos administrativos, estaba a cargo de la SEP, cuya función era unificar los programas y métodos. Durante el cardenismo, esta institución tuvo un papel muy relevante y continuó con la misma tarea de unificación.

La educación durante este período buscó construir consensos y nación, pero fue principalmente un instrumento político de apoyo a la dinastía sonoreense, puesto que su impacto en la ruralidad se veía limitado por la falta de reforma agraria. Un elemento de importancia es el exacerbado anticlericalismo. La relación con el indígena se creó a partir de la necesidad de mestizaje, aprendizaje de la lengua española y la asimilación a la cultura mestiza dominante<sup>18</sup>. La educación del período tenía por objetivo la "diseminación de la conciencia nacional, la ofensiva ideológica contra las tendencias políticas rivales, y la movilización popular", principalmente, con el objetivo de luchar contra la Iglesia.

<sup>18</sup> RABY, D., 1989, 310.

Sin embargo, “antes de la administración cardenista, toda eficacia posible de las escuelas en este sentido quedó estrechamente limitada (...) en vista de que las políticas generales del gobierno tendían a frenar la reforma agraria y a consolidar las relaciones sociales establecidas”. El fin de la escuela rural con Obregón y Calles era la integración al sistema sin hacer reformas. Con este último había una finalidad política más inmediata: combatir a la Iglesia<sup>19</sup>.

Por último, una corriente que influyó en el despliegue educativo del período de Cárdenas fue la escuela racionalista, que se basaba en las ideas del español Francisco Ferrer. El principal exponente de este ideario en México fue José de la Luz Mena, quien consideraba que la escuela tradicional era “antinatural, anticientífica, y que obstaculizaba la ineludible transformación social necesaria para la marcha de la civilización contemporánea”<sup>20</sup>. La escuela racionalista se planteó en oposición a la escuela tradicional. Además, es considerada la precursora de la reforma de 1934 al artículo tercero de la Constitución, donde se le otorga a la educación el carácter de socialista<sup>21</sup>. Muchos de los valores que esta escuela propiciaba fueron base de la educación cardenista: solidaridad, vida comunitaria, socialización, cooperación, extirpación de prejuicios religiosos, entre otros. De carácter descentralizado, esta corriente fue sistematizada por el callismo y posteriormente institucionalizada, mediada y centralizada por Cárdenas.

## El proyecto educativo del cardenismo

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, el plan de educación socialista estaba bastante configurado, y su enfoque rural, indigenista y nacionalizante alcanzó la máxima expresión del período posrevolucionario. La característica más importante que acompañó la educación en estos años fue su articulación dentro de un marco más íntegro que contemplaba, por sobre todo, la Reforma Agraria. Durante estos años es posible ver el compromiso del Plan Sexenal con el reparto de tierras, la

<sup>19</sup> RABY, D., *op. cit.*, 315.

<sup>20</sup> ARCE, F., *op. cit.*, 162.

<sup>21</sup> BLANCO, J., 1994, 7. El artículo tercero decía: “La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”, citado en: ARCE, F., *op. cit.*, 184.

reforma educativa, la soberanía sobre los recursos naturales y los derechos sindicales<sup>22</sup>.

Es necesario advertir que el socialismo de Cárdenas no era ortodoxo, sino que funcionaba como un marco donde se proyectaba una “escuela socializada que no estuviera al margen de la vida y la sociedad, sino que combatiera sus lacras y actuara en defensa de las clases desposeídas”. La importancia residía en privilegiar la comunidad, la propiedad colectiva, el trabajo y el conocimiento útil, y la oposición al individualismo, la religión y la injusticia social<sup>23</sup>.

Con el cardenismo se redoblaron los esfuerzos por lograr la centralización de la educación. Se quiso crear un sistema educativo unificado, para homogenizar la enseñanza. Del mismo modo, disminuyó la enseñanza técnica y antirreligiosa, y predominó la organización y lucha por los derechos del campesinado, para defenderse de los abusos y proteger los recursos e intereses nacionales. Todo esto estaba estrechamente relacionado con el reparto agrario. La Reforma del campo, además de su trasfondo socialista y de inclusión social, representaba el anhelo estatal de movilizar controladamente a los campesinos, de dinamizar la actividad agrícola, crear un mercado interno nacional y ganar el apoyo de la población rural.<sup>24</sup> Fue un intento por formar un “Estado ampliado”, que consolidaba su hegemonía mediante la inclusión de los distintos grupos sociales bajo el alero estatal, nacionalista y revolucionario<sup>25</sup>. La política agraria de Cárdenas buscó dar cabida a actores vetados del panorama económico (los campesinos) en la formación de una economía nacional. No es casualidad que los territorios que obtuvieron mayores porciones de tierra fueron aquellos que habían experimentado mayor agitación y mostraban mayores posibilidades de desarrollar levantamientos sociales. El reparto funcionaba como un modo eficaz de ejercer un control movilizador y, a la vez, democratizar la estructura económica de tenencia de la tierra, rompiendo con los poderes tradicionales de la hacienda, el caciquismo y el clero.

---

<sup>22</sup> QUINTANILLA, S., 2.

<sup>23</sup> *Ibid.*, 3.

<sup>24</sup> *Ídem.*

<sup>25</sup> BUENFIL, R., 1994.

El modelo educativo de homogenización, promovido durante los años veinte, se volvió insuficiente bajo la administración de Cárdenas<sup>26</sup>. Esto, debido principalmente a que, al promoverse la formación de centros educativos rurales, los maestros y figuras que se introdujeron en el mundo rural-indígena se convirtieron en denunciantes de las injusticias. Se aliaron con los indígenas en su lucha por la tierra y contra las fuerzas que los oprimían. Los enviados redactaban informes al gobierno para cambiar la visión respecto de la educación indígena. La “integración” fue el paradigma de este programa. Dando énfasis a la educación rural, se pretendía que la escuela tuviera un papel de acción transformadora de las comunidades. De este modo, no sólo se quería incorporar al indígena a la nación, sino que “hacer al indio más mexicano, pero también más indio al mexicano”<sup>27</sup>. Los personajes enviados al mundo rural debían, por tanto, conocer sobre los problemas de la tierra y la realidad indígena, para informar al gobierno. Los centros debían ser el “alma de la comunidad”.

Durante estos años creció la importancia de la figura del maestro rural como eje articulador del conocimiento y la construcción del ser-socialista en el mundo campesino<sup>28</sup>. Esta concepción del educador fue definida, desde el Estado, como un intelectual orgánico, capaz de formar al nuevo campesino mexicano, consciente de sus derechos y de las potencialidades de la organización sindical. El maestro tenía que ser capaz de inculcar una cultura política en la escuela<sup>29</sup>. El proyecto educacional de los años treinta intentaba fomentar “el nacionalismo, la alfabetización, la ciudadanía, la sobriedad, la industria personal, la higiene, la productividad”<sup>30</sup>. En 1934, la introducción de la ideología socialista afectó la política educativa. El papel del maestro cambió; ya no era “el misionero creado por Vasconcelos, sino que ahora se encontraba comprometido con la comunidad,

---

<sup>26</sup> LOYO, E., *op. cit.*, 140.

<sup>27</sup> *Ibíd.*, 146-147.

<sup>28</sup> IANNI, O., 1987, 81-107.

<sup>29</sup> KNIGHT, A., 1996, 305. “Los maestros tenían que inculcar el patriotismo, con saludos a la bandera y juramentos en pro de la patria, o en contra de los ‘tres enemigos poderosos que tiene nuestra Patria, y que son el Clero, la Ignorancia y el Capital’. Adornaban las paredes con retratos de héroes patrióticos; organizaban coros y canciones socialistas; alentaban a los niños a pintar dibujos con contenido social (campesinos flacos, burgueses gordos); preparaban exámenes que enfatizaban cuestiones políticas -por ejemplo, la nacionalización de la industria petrolera en 1938. Los maestros fueron obligados a rendir informes, muy detallados, de su acción educativa y social”. KNIGHT, A., *op. cit.*, 309.

<sup>30</sup> *Ibíd.*, 299.

ayudaba en la organización de cooperativas y en la reforma agraria”. El maestro se convirtió en un agitador político<sup>31</sup>. Era, en definitiva, un mediador<sup>32</sup>. Muchas veces el maestro rural tenía que enfrentar diversos problemas con las autoridades, tanto de la comunidad como municipales. Muchas veces, los vecinos se quejaban en contra de ellos. Todo el descontento se focalizaba hacia el maestro. Las autoridades sólo se entrometían si la vida de ellos se veía en peligro. La mayoría de los conflictos se centraba entre los maestros y los padres de familia, generalmente por el absentismo escolar. Entre las comunidades mazahuas

“existía una fuerte resistencia por parte de los padres de familia para enviar a sus hijos a la escuela. Por lo general, a los niños indígenas se les mandaba a trabajar cuidando los animales en lugar de enviarlos a clases. Ante esta situación, las autoridades instrumentaban diversos mecanismos para obligar a los padres de familia a enviar a sus hijos a la escuela. Se les multaba, se les ponía a trabajar en la construcción de edificios o bien se dejaba el asunto bajo vigilancia del llamado Bando de Policía y Buen Gobierno. En repetidas ocasiones nada se lograba por esta vía, por el contrario, la inasistencia escolar se acentuaba cada vez más en las comunidades mazahuas<sup>33</sup>.

Los maestros informaban permanentemente de sus acciones a las autoridades locales, por medio de cartas que dirigían, por lo general, al presidente municipal. Los asuntos más recurrentes de estas misivas eran peticiones de elementos necesarios para el buen desarrollo de la escuela, comentarios de actividades fructíferas, como el aprendizaje por parte de los niños de un himno con contenido socialista, o para exponer problemas relacionados con el absentismo, la necesidad de la obligatoriedad de la asistencia, o para dar cuenta de amenazas recibidas por parte de la comunidad<sup>34</sup>.

La importancia de los maestros también tiene un antecedente histórico, que fue el desarrollo de las escuelas rurales durante los años veinte, donde los maestros

---

<sup>31</sup> GALVÁN, L., *op. cit.*, 199.

<sup>32</sup> CARR, B., 1994, 337.

<sup>33</sup> GALVÁN, L., *op. cit.*, 485.

<sup>34</sup> Una gran selección de cartas se encuentra en GALVÁN, L., *op. cit.*, 295-480.

entraron en contacto con las realidades del campo y del mundo indígena. Este período estuvo marcado por una creciente vinculación de la educación con los problemas estructurales, por lo que muchos maestros consideraron que no se podría seguir desarrollando el campo sin cambiar la situación existente. Es por ello que no era difícil que los maestros simpatizaran con las ideas socialistas en la educación, propiciando “no sólo una escuela activa orientada hacia la comunidad, mejoradora de hábitos higiénicos y métodos de cultivo”, sino que también una ayuda en la organización política y social de los campesinos, participando en la lucha por la “modificación de las relaciones de propiedad y de la estructura de poder”<sup>35</sup>.

Los maestros se organizaron durante este período en numerosos sindicatos y asociaciones, aunque unificados bajo un magisterio centralizado, propio de la lógica cardenista. En algunas partes, como Sonora, los maestros se mezclaron profundamente en el tejido de la política local-estatal. En otras partes, estaban permanentemente conflictuados con las autoridades locales y las comunidades. En los años treinta, gran parte de la población campesina hablaba únicamente su idioma indígena. Esta heterogeneidad racial, lingüística y cultural preocupaba a las autoridades centrales, que querían formar una nación mexicana y un Estado fuerte y homogéneo. Es así como, durante el gobierno de Cárdenas, se crean organizaciones destinadas a solucionar los “problemas indios”: el Departamento de Asuntos Indígenas (1936), el Instituto Indigenista (1936) y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (1938)<sup>36</sup>.

A pesar del marco indigenista, la importancia que adquieren el indio y el campesino mestizo durante estos años se inscribe en una lucha de todos los “oprimidos del mundo rural”, quienes “reciben o conquistan una clasificación nueva”<sup>37</sup>. Esta clasificación se alineaba con los preceptos socialistas de explotación y proletariado, antes que con las particularidades o autonomías de las comunidades indígenas. El discurso estatal proponía el rescate de la especificidad de los indios pero, en la práctica, no había demasiadas iniciativas reales para ello, fuera de los marcos aún paternalistas y pro-mestizaje. Las soluciones eran ante

---

<sup>35</sup> CHAÍN, R., 1987, 153.

<sup>36</sup> IANNI, O., *op. cit.*, 98-99.

<sup>37</sup> *Ibíd.*, 99-100.

todo materiales: el problema del indio estaba identificado principalmente con el conflicto por la tierra, dejando escaso margen para la inserción de otras problematizaciones.

La educación socialista no estaba inserta en un mundo propiamente estructurado bajo esta ideología. La búsqueda de una reformulación de la enseñanza se basaba en el presupuesto de que la escuela era un primer paso en la construcción de una sociedad socialista. Es decir, se confiaba en la escuela como instancia transformadora de la realidad social, y en los maestros como sus principales agentes. Las organizaciones que promovían la educación dialogaban con el Estado de manera bidireccional, efectuándose un doble movimiento, en el cual “las organizaciones necesitaban del Estado para avanzar en sus demandas, y éste necesitaba de las organizaciones para garantizar su propia sobrevivencia”<sup>38</sup>.

La educación rural prosperó ahí donde hubo condiciones necesarias para hacerlo. Por ejemplo, el caso de Veracruz muestra un compromiso real del gobierno local -encarnado en Adalberto Tejeda, el gobernador- con las iniciativas educativas. La región de Veracruz experimentó un proceso donde la construcción de la educación socialista, cimentada desde antes de la llegada de Cárdenas al gobierno, representaba una posibilidad real de combatir las situaciones de injusticia social. Mediante la educación, se buscó remover los tradicionales obstáculos de la hacienda, el caciquismo y las instituciones religiosas. De esta forma, los propulsores de la educación rural en Veracruz se mostraban convencidos de que ésta era un “instrumento de combate y de movilización popular y, en la medida en que el tejedismo se enfrentaba a intereses y estructuras establecidas, la educación adquiriría su sentido como movilizadora de la lucha de clases”<sup>39</sup>.

Otros son los casos de Puebla y Sonora<sup>40</sup>. Las diferentes experiencias y relaciones de cada territorio sirven para demostrar la manera en que las circunstancias locales, regionales y nacionales específicas condicionaron diferencias en la aceptación o rechazo de la escuela. En Sonora, el callismo estaba fuertemente arraigado, por lo que el vacío producto de la expulsión de Calles en

---

<sup>38</sup> CHAÍN, R., *op. cit.*, 150.

<sup>39</sup> *Ibid.*, 158.

<sup>40</sup> Estos casos son estudiados en: VAUGHAN, M., 1987, 167-188.

1935 dejó un amplio espacio de acción para el magisterio de maestros, quienes hicieron el camino del control político y económico, el que luego el poder central llenaría satisfaciendo un gran número de demandas populares, en especial en cuanto a las fértiles tierras del sur del estado, donde los yaquis recibieron grandes porciones de terreno.

La aceptación de la escuela, sin embargo, fue muy distinta en el norte que en el sur del estado. En el norte había mayor cantidad de mestizos, obreros fronterizos, rancheros y campesinos más integrados al proceso modernizador, por lo que la escuela no provocó mayor rechazo<sup>41</sup>. En el caso del sur de Sonora, la resistencia indígena “no tenía mucho que ver con la manipulación de la iglesia institucional sino con la antigua hostilidad hacia las autoridades yoris, quienes amenazaban con destruir la autonomía tribal y sus tradiciones bajo el pretexto de incorporarlos a la civilización”<sup>42</sup>. El caso de Puebla fue muy diferente. En esta región funcionó una política camarillista, donde la familia Ávila Camacho, de la élite local, apoyó al gobierno a cambio de un cierto grado de no-intervención. De este modo pervivió un sistema conservador, lo que mermó las posibilidades de organización popular.

Por otra parte, el estado de Puebla tenía una población indígena bastante grande, en la mayor parte de los casos aislada y fuertemente controlada por cacicazgos precapitalistas. Esto abrió otro frente de resistencia a políticas modernizadoras y revolucionarias como la escuela rural, la que fue muy combatida, tanto por las presiones de los caciques a las comunidades como por parte de las comunidades mismas. El anticlericalismo en Puebla fue mucho más moderado que en Sonora, por lo que la escuela se enfocó ante todo en los aspectos educacionales portadores de cambio social, que los poderes locales consideraban como potencialmente subversivos, lo que naturalmente provocó el rechazo desde “arriba”.

Como política de Estado, el espacio de la escuela debía ser un lugar de “ensayo” de distintas formas de organización social que otorgaran al campesino

---

<sup>41</sup> “En general, en Puebla y Sonora la escuela federal, liberal o socialista, fue recibida más favorablemente por grupos no indígenas, parcial o totalmente integrados al mercado capitalista”. VAUGHAN, M., 1987, 172.

<sup>42</sup> VAUGHAN, M., 1987, 171. “Ni los Yaquis ni los Mayos, por no mencionar a los grupos más nómadas del norte, tenían mucho interés en las escuelas, y esto independientemente de la campaña anticlerical”. VAUGHAN, M., 1987, 171.

herramientas para defender las tierras conquistadas, a la vez que perseguía los intereses nacionales. La conciencia social era la meta más importante a alcanzar. De este modo, los niños ejercitaban desde pequeños las tareas sindicalistas, cooperativistas y del trabajo productivo, reconociendo la conveniencia de estas formas de organización<sup>43</sup>. La base de la escuela socialista se centraba en la permanente denuncia contra la explotación del sistema capitalista. Utilizando el recurso de la ejemplificación, se enseñaba a los niños la opresión sufrida por la burguesía desde la historia hasta la biología. La solución a esa explotación se encontraba en el conocimiento y la utilización de las organizaciones obreras y campesinas. Es así como ocupó un primer lugar el valor de la organización, para luego conocer y transformar la naturaleza. Lo productivo estaba subordinado a los valores ideológicos, aunque funcionan complementariamente, combinando lo teórico con lo práctico<sup>44</sup>.

En definitiva, la escuela socialista subrayaba la necesidad de crear conciencia de clase. Esta concientización estaba presente en cada una de las asignaturas impartidas:

“En las finalidades de la enseñanza de la lengua inglesa, se hablaba de dar un instrumento de servicio social y no de explotación, y de contribuir por todos los medios a fortalecer el entendimiento y la unión del proletariado mundial. El conocimiento de la biología se consideraba también importante como factor activo de la colectividad y desde luego para desterrar fanatismos, combatir prejuicios, errores y supersticiones. Se publicaron además, para complementar la información, obras originales como las de List Arzubide, *Lo que Marx quiso decir*, y Miguel Bustos, *Sindicato infantil*; pero sobre todo, numerosas traducciones<sup>45</sup>.

El indigenismo de Cárdenas era distinto al del período anterior, donde se daba más énfasis a la hispanización. Ahora estaba cargado por una enseñanza histórica

<sup>43</sup> “En cada escuela debía formarse un sindicato y una cooperativa, que regulaban la realización de tareas prácticas de carácter productivo y el propio gobierno de la escuela”. VAUGHAN, M., 1987, 158.

<sup>44</sup> CHAÍN, R., *op. cit.*, 160-162.

<sup>45</sup> VÁZQUEZ, J., 1970, 157.

de la explotación del indio, al que México debía pedir perdón por los siglos de maltratos. Sin embargo, a pesar del reconocimiento de sus lenguas nativas como complementarias del aprendizaje de español (tanto una concesión como reflejo de un pensamiento que reconocía la especificidad del indio), estaba la idea del “atraso” y la “inferioridad”. Una continuidad con el período anterior es que “todos estaban de acuerdo en que los indios se encontraban en la abyección y que había que rescatarlos”. Antes, el énfasis estaba en el “atraso cultural”; ahora, en el despojo material<sup>46</sup>.

Parte importante de las tensiones y los conflictos del indigenismo en cuanto a la elaboración de un ideario en torno al indio se encuentra en los libros de texto escolares que se preparaban para las escuelas rurales. La visión indigenista de la historia no era original y mantenía prejuicios en su mismo seno, tales como que

“los japoneses eran *también seres inferiores*. Sin embargo, en pocos años de preparación, de estudio y de trabajo [...] han alcanzado uno de los primeros lugares en el mundo [...] por eso muy bien ha hecho el gobierno en considerar al indio<sup>47</sup>.”

Los libros intentaban, además, demostrar la interdependencia que existía entre los distintos elementos étnicos de México, estableciendo una identidad nacional relacionada, pero con dejos de paternalismo: “[...] porque sin esfuerzo no tendríamos muchas cosas que son indispensables para nuestra vida. Y para demostrar nuestro amor al indio, lo debemos ayudar, así como él nos ayuda a nosotros”<sup>48</sup>.

El ejemplo más claro de la finalidad homogeneizadora de la educación se insertó en el *Programa de Educación* de 1935, donde se establece como meta para el futuro eliminar las diferencias, contrarrestar los obstáculos del medio físico, “la composición étnica, la división de idiomas, los prejuicios irracionales y, sobre todo, la desigualdad de posiciones económicas que se oponen a la integración de un

<sup>46</sup> VÁZQUEZ, J., *op. cit.*, 163.

<sup>47</sup> LUNA, A., 1934, 36. [Cursivas mías], citado en VÁZQUEZ, J., *op. cit.*, 164.

<sup>48</sup> CHÁVEZ, L., 1938, 10, citado en VÁZQUEZ, J., *op. cit.*, 164.

verdadero pueblo, con afinidad lingüística, homogeneidad racial, bienestar material y comunidad de ideales”<sup>49</sup>.

En cuanto a la *Historia Patria*, se puso gran énfasis en la lucha de clases, utilizando héroes específicos que reflejasen los aspectos sociales que se querían valorar. Respecto de la Colonia, se rechazaba la esclavitud y explotación del indio, pero se justificaban instituciones como la Encomienda y todo el proceso colonial en general, a pesar de la crueldad española, puesto que se le entendía como un proceso necesario para alcanzar progreso. Durante el período cardenista, Zapata, Morelos y Juárez tuvieron especial importancia. De Morelos se decía que “fue de todos los caudillos insurgentes quien más hondo penetró en las profundas causas de los males del pueblo [...] fue un *precursor del socialismo* cuando aún hasta esa palabra era desconocida”<sup>50</sup>.

Los libros señalaban que la desamortización de bienes del clero era el hecho que marcó el principio de la “redención económica de México”, sin mencionar los estragos que había causado en las comunidades indígenas<sup>51</sup>. De esta forma, Juárez era un modelo de héroe para campesinos e indígenas: “Juárez era un ‘indito de raza zapoteca’ que ‘desde pequeño anhelaba estudiar’, ‘era amante del progreso del país y enemigo de los conservadores, quienes deseaban que la nación siguiera siendo explotada y sumida en la ignorancia del clero’”<sup>52</sup>.

En cuanto a Zapata, fue incluido en el panteón revolucionario como uno de los personajes más importantes:

Si los campesinos han logrado llegar a tener tierras propias que cultivar, ello se debe a Emiliano Zapata [...] fue él quien con todo valor exigió que la revolución iniciada en 1910 defendiera el principio de: la tierra libre para todos, la tierra sin capataces y sin amos<sup>53</sup>.

---

<sup>49</sup> VÁZQUEZ, J., *op. cit.*, 168.

<sup>50</sup> TORO, A., 1946, 233. [Cursivas mías], citado en VÁZQUEZ, J., *op. cit.*, 182.

<sup>51</sup> VÁZQUEZ, J., *op. cit.*, 189. “La ley intentaba desamortizar no solamente la propiedad eclesiástica, sino que además emprendió una desamortización civil, es decir, de las propiedades corporativas de las comunidades indígenas por motivos económicos, sociales y políticos”. HAMNETT, B., 2000, 119.

<sup>52</sup> LUCIO, G., 1935, 94, citado en VÁZQUEZ, J., *op. cit.*, 191.

<sup>53</sup> *Ibíd.*, 92. Citado en VÁZQUEZ, J., *op. cit.*, 191.

Zapata, de acuerdo a esta descripción, tenía un “carácter netamente socialista, puesto que su propósito fundamental era restituir a los campesinos las tierras de que habían sido despojados”<sup>54</sup>.

## Tensiones de la escuela rural y el indigenismo

Analizando las políticas educativas del gobierno de Cárdenas, es posible identificar tensiones en cuanto a las concepciones indigenistas, la educación rural y el proyecto socialista-moderno. Primero que nada, es necesario entender la profundidad del proceso de reparto agrario durante esos años.

Privilegiar la reforma agraria legitimaba al Estado y propiciaba el pacto social que se estaba construyendo entre las masas campesinas y el Presidente<sup>55</sup>. El nuevo mundo rural debía emerger de la idea de socialización agraria nacional. Esta visión encontró una fuerte y encarnizada oposición en el clero y los poderes locales (caciques y terratenientes). La función del Estado fue determinante en la intervención de la economía y como regulador de los conflictos sociales. El fortalecimiento de las bases organizadas, que dialogaban en estrecha relación con el Estado, fue la base del sistema y favoreció el control mediante la división de los sectores subordinados al Estado.

Es por ello que uno de los elementos de mayor importancia fue la falta de autonomía de los sectores campesinos favorecidos por la Reforma, siempre bajo el alero del Estado<sup>56</sup>. La falta de iniciativa reformista del gobierno de Calles generó protestas que favorecieron posteriormente al cardenismo, al lograr integrar diferentes organismos campesinos de influencia regional, que luego serían parte de la Confederación Campesina Mexicana. Esta institución trabajaba en estrecha relación con el Estado, y no se comunicaba horizontalmente con otras agrupaciones (por ejemplo, de trabajadores urbanos), sino que se articulaba directamente con el gobierno. De este modo, la tutela estatal fue el factor central de inmovilismo del

---

<sup>54</sup> BONILLA, J., 1939, 157.

<sup>55</sup> CANABAL, B., 1988, 125.

<sup>56</sup> *Ibíd.*, 127.

campo que, debido a los vaivenes de las políticas estatales posteriores a 1938, no pudo continuar su trabajo de manera autónoma<sup>57</sup>.

Es así como el proceso de desarrollo rural tuvo en cuenta la educación como un complemento de gran importancia del reparto agrario. Dentro de este ideario se esperaba que la escuela combatiera los problemas de analfabetismo, alcoholismo e higiene, de modo que “en el campo surgiera una nueva generación de campesinos dotados físicamente y capacitados para desempeñar la función económica y política que la sociedad le asignaba en ese momento”. De este modo es posible vislumbrar el contenido eugenésico que tenía la dinamización de la vida campesina<sup>58</sup>. Durante el período se articuló una organización territorializada del ejido y las instituciones campesinas, es decir, específica según las características de cada región y sus demandas comunales. La problemática indígena rural estaba concentrada especialmente en el acceso a tierras y educación nacional. Una instancia educadora para los indígenas, con fuertes tensiones en su interior, fueron los Internados.

En primer lugar, los Internados Indígenas funcionaban como instancias civilizadoras. Los maestros que en ellos participaban eran combatientes y denunciadores de las injusticias sufridas por las comunidades, y se perfilaban como agentes de cambio y vehículos de incorporación a la nación. Por otro lado, en este afán denunciante y civilizador, se caía en atropellos, no sólo físicos, sino que de imaginarios: la contradicción interna de civilizar para imponer una cultura ajena<sup>59</sup>. Existe una fuerte tensión entre esta convicción denunciante y la acción civilizadora impositiva.

El ideal de construcción de nación y de homogenización se tensionó al combinarse con el socialismo. Se produjo un cambio en el imaginario, que representaba para el cardenismo un esfuerzo por establecer un sistema más igualitario y solidario con los indígenas. Esto puede verse sobre todo si se toman en cuenta los esfuerzos reales por dotar de tierras, recursos y derechos a las comunidades campesinas e indígenas. Sin embargo, siguieron presentes los

---

<sup>57</sup> *Ibíd.*, 145 y 154.

<sup>58</sup> *Ibíd.*, 132.

<sup>59</sup> LOYO, E., *op. cit.*, 139. “En su afán por incorporar a los indios a la nación, por ‘civilizarlos’ y hacerlos partícipes de lo que consideraban una cultura superior, las autoridades llegaban a extremos reprobables”. LOYO, E., *op. cit.*, 156.

parámetros de un proyecto nacional unificador y racializado, que implicaba necesariamente homogenización. En relación a la educación, se tensionaron los ideales de movilización campesina y enseñanza con los intentos de control e incorporación nacional.

El apoyo o rechazo a la escuela no se enmarcaba únicamente dentro de la lógica de imposición y resistencia. Las opciones intermedias predominaban, lo que “obliga a cuestionar los modelos que destacan la resistencia de las comunidades hacia las ‘imposiciones’ culturales de la escuela, así como a desarrollar perspectivas que den cuenta de los múltiples procesos de negociación cotidiana entre el Estado, los maestros y la población”<sup>60</sup>. Por esto hubo una gran heterogeneidad en las respuestas hacia el programa escolar, donde muchas veces la oposición más férrea no fue de las comunidades, sino de las elites locales, que no querían perder ni compartir sus cuotas de poder con el Estado<sup>61</sup>.

La educación, al igual que otro tipo de instancias mexicanizantes, contribuyó a lo que Mary Kay Vaughan identifica como “la morenización de la cultura nacional”<sup>62</sup>. La descripción de Vaughan del mestizaje como un proceso “cultural” se refiere a la insistencia de los intelectuales de la época en definir el mestizaje y la unidad nacional en términos de mezcla cultural, antes que mezcla biológica. El Estado de los años treinta se empeñó en transmitir sus elementos educativos teniendo en cuenta la oposición que encontraría, por lo que pulió su mensaje, modificando sobre todo el anticlericalismo exacerbado para concentrarse en el proyecto reformista. El mismo presidente Cárdenas aprobó esta política de moderación, enfatizando que “era más importante mejorar las condiciones materiales de la vida popular, que cargar quijotesicamente con la arraigada religión de los campesinos”<sup>63</sup>.

Del mismo modo, muchas veces el Estado se relacionó con los distintos territorios por medio de la tradicional política del clientelismo. Estas actuaciones eran coyunturales, e iban destinadas a ejercer controles sobre caudillos, debilitar o fortalecer formas de poder locales. Por ello, la política socialista no estuvo definida según imperativos ideológicos claros, sino que según realidades específicas.

---

<sup>60</sup> QUINTANILLA, S., 9.

<sup>61</sup> *Ibid.*, 10.

<sup>62</sup> VAUGHAN, M., 1997, 197.

<sup>63</sup> KNIGHT, A., *op. cit.*, 316.

Además, es necesario comprender que las culturas populares no son monolíticas, por lo que el impacto de la Revolución y el socialismo cardenista fue muy diferente en uno y otro lugar<sup>64</sup>. El discurso estatal de la educación socialista estaba articulado dentro de un proceso ideológico que no era estático, sino que estaba en permanente construcción y diálogo con diversas estructuras sociales tradicionales. La “educación socialista” se perfiló así como una unidad discursiva aglutinadora de diversas prácticas con significaciones diferentes<sup>65</sup>. De este modo, el problema no se suscitó entre un Estado central enfrentado a poderes regionales reacios o colaboradores, dependiendo de su ideología. Fue más que nada “un juego de muchos actores, a quienes el Estado central tuvo que balancear para lograr su unidad y sobrevivencia en una etapa todavía formativa de su poder”<sup>66</sup>.

El indigenismo de Cárdenas buscaba principalmente ejercer un control sobre las comunidades, en cuanto al conocimiento, la transmisión de la enseñanza, la nacionalización de su población y su integración a través de la lengua y el aprendizaje de la productividad agrícola. La tarea se centró en “indianizar” el conocimiento mediante una “agencia civilizadora” para lograr un *México homogéneo*; es decir, ir hacia el indígena, para luego *convertirlo* a la cultura “universal” (vale decir, occidental).

Ya hemos visto cómo la concepción del educador fue definida desde el Estado como un intelectual orgánico, capaz de formar al nuevo campesino mexicano. No obstante, en la práctica, el maestro hizo de cada experiencia particular una problemática específica, de modo que los lineamientos estatales se perfilaron sólo como marcos de acción, dentro de los que había un sinnúmero de prácticas distintas. El maestro representaba la “modernización” económica, política y cultural; representaba también la “incorporación”, “aculturación”, “integración” y “mexicanización” del indígena; es por ello que las comunidades muchas veces lo resistían. Sin embargo, otras veces la escuela era aceptada, y los poderes locales eran los que se oponían<sup>67</sup>.

---

<sup>64</sup> *Ibíd.*, 322.

<sup>65</sup> BUENFIL, R., *op. cit.*, 141-326.

<sup>66</sup> *Ibíd.*, 184.

<sup>67</sup> “La política educativa del gobierno de Cárdenas es parte de su política indigenista. La expansión de la escuela elemental es parte -deliberada o no- del proceso de incorporación de poblaciones indígenas y mestizas a la sociedad nacional. El gobierno quiere eliminar, o al menos reducir, las diferencias culturales, lingüísticas y raciales, para que todos los trabajadores y habitantes del campo

El éxito o fracaso de las escuelas dependía en cierta medida de los esfuerzos de las autoridades locales, del arraigo religioso, de las demandas agrícolas, de la aceptación o rechazo de padres, de los recursos, de la tradición histórica y cultural, del papel de cada comunidad en la Revolución; en definitiva, era cambiante y territorial. La centralización de la educación buscaba sortear esos obstáculos locales, sobre todo con respecto a las autonomías de ciertas autoridades regionales, cacicales, eclesiásticas, de las comunidades indígenas o de familias de elite para poner trabas al desarrollo de la educación<sup>68</sup>.

En cuanto a las políticas educativas, este período representó un cambio de prioridades en la enseñanza. Durante este período, “el cambio revolucionario ya no parecía depender tanto del progreso material, como se había pensado en aquellos años, sino de un proceso mucho más intrincado, en donde las ideas se colocaban en el primer plano como agentes del cambio”<sup>69</sup>. Este cambio tuvo mucho que ver con el reparto agrario, en el entendido de que ya se había “progresado” materialmente, puesto que ahora había que enseñar a los campesinos a organizarse y defender sus derechos, al mismo tiempo que defendían los intereses nacionales. El trabajo productivo se volvió complementario, funcionando como moldeador de una conciencia revolucionaria. Lo más importante en la escuela de estos años era reproducir las organizaciones campesinas y obreras a nivel escolar, como práctica social<sup>70</sup>. Esa era la sustentación del cardenismo: la organización privilegiada de los sectores trabajadores en forma sindical, subordinados al Estado y distribuidos por sector de la economía. El apoyo de Cárdenas se basaba en esta base popular, piedra fundante de su política de masas. Dentro de ello, el Partido Nacional Revolucionario (PNR) debía funcionar como un aparato ideológico de importancia<sup>71</sup>. De este modo, los campesinos, al someterse al gobierno, debían

---

se sientan parte integrante de la sociedad nacional [...]. El gobierno está empeñado en alfabetizar a los habitantes del mundo rural. Y alfabetizar significa castellanizar, esto es, mexicanizar. Inducir a todos a participar de la sociedad nacional”. IANNI, O., *op. cit.*, 100-101.

<sup>68</sup> Fue en gran medida una lucha por la escuela: “El proyecto cardenista avanzó sólo donde había condiciones para ello y en la medida en que contó con respaldo popular. En muchas zonas del país favoreció el resquebrajamiento de redes de poder sustentadas en cacicazgos y el ejercicio de la violencia”. QUINTANILLA, S., 8.

<sup>69</sup> ARCE, F., *op. cit.*, 184.

<sup>70</sup> CHAÍN, R., *op. cit.*, 162.

<sup>71</sup> GARRIDO, L., 1986, 242.

suministrarle un firme apoyo a cambio de la realización de una amplia reforma agraria<sup>72</sup>.

Un elemento importante que está detrás de la llegada de la escuela socialista fue en gran medida la certeza de que los proyectos educativos previos habían sido insuficientes, puesto que el desarrollo completo de la sociedad no era posible si no se cambiaban las relaciones económicas y sociales existentes. Así, los maestros, sus organizaciones y los intelectuales radicales preconizaron una educación socialista, que no era solamente una escuela “activa” enfocada hacia la comunidad, que promoviera pequeñas industrias y métodos de cultivo, sino que también colaborara en la organización político-social de los campesinos y obreros; es decir, que participara en la lucha por una transformación de la sociedad.

## Conclusiones

Por medio de la problematización de las políticas educativas del cardenismo se ha podido ver parte de las múltiples identidades que residen en México, comprendiendo que esta misma multiplicidad es la que ha tensionado las relaciones entre los distintos grupos que componen el país. La imposición de un paradigma blanco, urbano y modernizante se cambió por uno mestizo, mexicanizante y moderno, como proyecto nacional unívoco y totalizante.

Es posible encontrar en ello un proceso de “etnización” de México que se escapa de los intentos blanqueadores o hispanizantes que pervivieron durante otros períodos. Sin embargo, sigue siendo un proceso homogenizante, puesto que cambia el patrón blanco por uno mestizo, valorando el elemento indígena, pero con tintes paternalistas y racializantes.

No obstante el acento puesto en el campesinado y la acción indigenista oficial, los discursos y las acciones cayeron en prácticas contradictorias. Esta situación se vio especialmente reflejada en cuanto a los indígenas y las comunidades, que estuvieron marcados por el discurso integracionista del Estado, una proyección nacional que poco consideraba su particularidad, queriendo homogenizarlo.

---

<sup>72</sup> *Ibíd.*, 249.

Este discurso es visible a lo largo de toda la historia mexicana. Sin embargo, esta coyuntura precisa es poco común, en tanto el gobierno sí propiciaba la Reforma Agraria, la reivindicación de los derechos de los trabajadores y la importancia de los indígenas. La tensión entre el proyecto nacional unificador de sesgo socialista y revolucionario se conflictuaba, de este modo, con la especificidad de las comunidades indígenas.

Encontrar perspectivas históricas en México que traigan consigo cargas de exclusión y homogenización no es difícil, pero es interesante analizar la construcción de esa exclusión en un período como el cardenista, puesto que contiene elementos sociopolíticos muy distintos a los de sus predecesores, encarnando ya no un proyecto elitista decimonónico y moderno, sino una política ampliada de masas en el marco de la modernización revolucionaria.

La conjunción entre el cambio discursivo y el cambio real de las políticas educativas puede funcionar como explicativo de las dinámicas del proyecto cardenista. Esto, debido a que el ideario explicitaba la necesidad de que los campesinos (la base más fuerte del movimiento) obtuvieran tierras y escuelas, pero también que fueran capacitados para defender los intereses nacionales. La conquista de sus derechos estaba considerada dentro de los marcos de promoción nacional. Los indígenas permanecían escondidos tras esa apelación a lo campesino (lo que nos habla del ideal cardenista de movimiento socialista).

Las políticas educativas generaron distintas respuestas marcadas por las condiciones locales, definiendo identidades propias en los diferentes territorios que las contuvieron. La expansión de la enseñanza se inscribió también en un proceso de incorporación de trabajadores al mercado nacional de fuerza de trabajo. Las ideas indigenistas pretendían mexicanizar al indio, incorporándolo a formas más desarrolladas de relaciones de producción. Para ello, era necesario enseñarle el castellano, las técnicas agrícolas exigidas por la producción mercantil, los valores monetarios, las instituciones nacionales, la misión del trabajo productivo y la ideología gubernamental. Es decir, involucrarlo en un proceso de capitalización.

Para ello, el ejido se perfiló como el motor del desarrollo agrario. El gobierno entrelazó las transformaciones de la escuela rural con la repartición de tierras y el fomento de los ejidos. Los triunfos y fracasos de la educación socialista

estuvieron fuertemente unidos a los del reparto agrario y la voluntad estatal para hacer del ejido una institución permanente.

## Lista de Referencias

ARCE, Francisco. "En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934". En ZORAIDA, Josefina [et. al]. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: El Colegio de México. 1985.

BELLO, Álvaro. *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: CEPAL. 2004.

BLANCO, Javier. "Anarquismo y educación en México: la escuela racionalista". En MARTÍNEZ, Lucía (coord.). *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943)*, Tomo II. México: Universidad Pedagógica Nacional. 1994.

BONILLA, José M. *Historia nacional. Origen y desarrollo económico-social del pueblo mexicano. Nociones de historia patria*. México: Herrero Hermanos Sucursal. 1939.

BRADING, David; URQUIDI, María. "Manuel Gamio y el indigenismo oficial en México". *Revista Mexicana de Sociología*, 2(51), 1989.

BRITTON, John. "Moisés Sáenz: nacionalista mexicano". *Historia Mexicana*, 85(22), 1972.

BUENFIL, Rosa. *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en Educación*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.N.P. 1994.

CANABAL, Beatriz. "El cardenismo y el nuevo rostro de la sociedad rural". *Revista Mexicana de Sociología*, 3(50), 1988.

CARR, Barry. "The fate of the Vanguard under a Revolutionary State: Marxism's Contribution to the Construction of the Great Arch". En GILBERT M, Joseph; NUGENT, Daniel (ed.). *Everyday forms of state formation. Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico*. Duke University Press. 1994.

CHAÍN, Ragueb. "El programa de la educación socialista en Veracruz". En *La Educación en México: Historia Regional. I Encuentro de Historia Regional de la Educación en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana. 1987.

CHÁVEZ, Luis. *Historia Patria*. México: Comisión Editora Popular. 1938.

GALVÁN, Luz E. *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. 1985.

GAMIO, Manuel. *Forjando patria (pro nacionalismo)*. México: Porrúa. 1916.

GARRIDO, Luis. *El partido de la revolución institucionalizada. Medio siglo de poder político en México. La formación del nuevo estado*. México: SEP. 1986.

GUARDINO, Peter. "El nacionalismo: una microhistoria". *Fractal*. 37, 2005.

HAMNETT, Brian R. "De la guerra contra Estados Unidos a la república restaurada, 1846-1867". En *Cinco miradas británicas a la historia de México.*, México: CONACULTA – INAH. 2000.

IANNI, Octavio. *El Estado capitalista en la época de Cárdenas*. México: Serie popular Era. 1987.

KNIGHT, Alan. "Estado, Revolución y cultura popular en los años treinta". En TONATIVA, Marcos; ENRÍQUEZ, Alberto (coord.). *Perspectivas sobre el cardenismo. Ensayos sobre economía, trabajo, política y cultura en los años treinta*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. 1996.

KRAUZAR, Enrique, Meyer, Jean. *Historia de la Revolución Mexicana: la reconstrucción económica 1924-1928*, vol. 10. México: El Colegio de México. 1978.

LOYO, Engracia. "Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)". En GONZALBO, Pilar (coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio de México. 1996.

LUCIO, G. *Simiente. Libro segundo para escuelas rurales*. México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Editorial Popular. 1935.

LUNA, Antonio. *Las instituciones sociales en general. Primer curso de civismo*. México: Editorial Patria. 1934.

RABY, David; DONIS, Martha. "Ideología y construcción de Estado: la función política de la educación rural en México: 1921-1935". *Revista Mexicana de Sociología*. 2(51), 1989.

QUNTANILLA, Susana. "La Educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940". *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Publicaciones Digitales: Universidad Nacional Autónoma de México.

TORO, Alfonso. *Compendio de historia de México*, vol. II. México: Sociedad de Editores y Librería Franco-Americana. 1946.

VAUGHAN, Mary Kay. *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants and Schools in Mexico, 1930-1940*. Tucson: University of Arizona Press. 1997.

VAUGHAN, Mary Kay. "El papel político del magisterio socialista de México (1934-1940): un estudio comparativo de Puebla y Sonora". En *La Educación en México: Historia Regional, I Encuentro de Historia Regional de la Educación en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana. 1987.

VASCONCELOS, José. *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*. México: Espasa-Calpe. 1976.

VÁZQUEZ, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México. 1970.

ZAVALA, Adriana. "De *Santa* a india bonita. Género, raza y modernidad en la ciudad de México, 1921". En *Orden social e identidad de género. México, siglos XIX y XX*. CIESAS–Universidad de Guadalajara. 2006.