

David L. Raby
**La “Educación
socialista”
en México**^{*1}

Cuando se analiza la experiencia de la “educación socialista” de los años treinta en México, se suele hacer desde un punto de vista bastante abstracto; es decir, se parte del presupuesto –correcto- de que no puede haber educación socialista en una sociedad capitalista, se señala que México no era un país socialista, y se saca la contundente conclusión de que no era posible una educación verdaderamente socialista en el México de Cárdenas. Así, la llamada “educación socialista” no podía ser otra cosa que demagogia o mistificación. Ahora bien, no voy a negar que esa política educativa tenía de hecho un fuerte elemento ideológico –mistificador, si se quiere-; con todo, me parece imposible comprenderla si no la tomamos en serio como un intento por cambiar radicalmente el sistema educativo mexicano y, a través del sistema educativo, por estimular y apoyar el proceso de cambio social. Es decir, no se puede ubicar correctamente a la educación socialista sin hacer un análisis general del cardenismo. Desde luego, aquí no vamos a intentar un análisis profundo del cardenismo; pero importa tener en cuenta que cualquier estudio serio de la educación socialista implica una cierta interpretación del cardenismo en su conjunto.

México en 1933 era un país en una situación de crisis bastante grave. No solamente el impacto de la depresión mundial era fuerte, con el derrumbe del valor de las exportaciones y el regreso de los braceros de Estados Unidos, sino que el régimen surgido de la Revolución parecía haber perdido el rumbo. Durante el Maximato el grupo callista caía cada vez más en el descrédito y la corrupción. He dicho en otro lugar² que para mí el cardenismo tiene que ser visto como un producto de una auténtica crisis social y política; una crisis que, si bien no era revolucionaria, sí amenazaba los fundamentos del régimen *político* existente. Es necesario insistir en esto, porque todavía existe una fuerte tendencia a ver el surgimiento del cardenismo como una mera disidencia dentro de un régimen institucional establecido. Sin embargo, en 1933 el régimen de la Revolución Mexicana todavía no estaba plenamente

1* Conferencia presentada el 9 de noviembre de 1979 en la Universidad autónoma Metropolitana-Xochimilco, en el ciclo “Ideología Educativa de la Revolución Mexicana”.

2 David L. Raby, “La contribución del cardenismo al desarrollo de México en la época actual”, *Aportes*, n. 26, octubre de 1972, pp. 31-65.

establecido; su institucionalización era aún bastante incompleta, y no se podía descartar la posibilidad de una ruptura abierta que echara abajo todo el sistema. Esta crisis abrió el camino a nuevos sectores, grupos interesados en cambio de mayor alcance; reformas, si se quiere, pero reformas de real significado histórico, y no meros paliativos.

Estos sectores, agrupados en torno a Cárdenas, también tenían más íntimas conexiones con los movimientos populares de masas, los cuales así llegaron a tener una mayor influencia en el poder que en cualquier otro momento de los últimos sesenta años. El radicalismo cardenista, en otras palabras, no se puede equiparar con los vaivenes sexenales de la política oficial que después se convirtieron en norma: como la inflexión a la “izquierda” de Ruíz Cortines a López Mateos, o de Díaz Ordaz a Echeverría. Su significado es mayor, y sus consecuencias tenían mayor trascendencia histórica. Esto vale tanto para la política educativa como para los demás ramos de la actividad gubernamental.³

En muchos campos de la política social, como por ejemplo en la reforma agraria, la obra de Cárdenas consistió en iniciar o en acelerar programas que antes no existían o se habían aplicado de manera muy limitada. En la educación popular no fue así; de hecho, la política general de la llamada “dinastía sonorensis”, notable por el carácter restringido y parcial de sus iniciativas reformistas, el esfuerzo desarrollado en materia educativa parece excepcional. El régimen caudillesco, bonapartista, de Obregón y Calles, como bien señala Arnaldo Córdova, se basaba en la necesidad de una “política de masas”;⁴ pero no podía o no quería pagar el precio necesario para convertir sus maniobras populistas en un “pacto social” duradero, el fundamento de un orden institucional estable; esto solamente con Cárdenas se iba a concretar.

Pero si bien le faltaba una auténtica “política de masas”, el régimen sonorensis en cambio sí tenía tres características que merecen nuestra atención: 1] un anticlericalismo virulento, de carácter demagógico; 2] el papel político, importante del movimiento obrero –esto en un país donde el proletariado era pequeño y su organización era muy reciente–; y 3] la insistencia sorprendente en la educación popular pese a la ausencia de cualquier esfuerzo serio por resolver los problemas materiales del pueblo. De hecho, estas tres características estaban ligadas entre sí: el movimiento sindical domesticado, la CROM de Morones, era uno de los soportes más importantes del anticlericalismo oficial; y el control de la educación era uno de los principales puntos de conflicto en el antagonismo

3 Ibid., y también David L. Raby y Liisa North, “The dynamic of revolution and counter-revolution: México under Cardenas, 1934-1940”, *LARU Studies*, vol. II, n. 1, Toronto, octubre de 1977, pp. 23-56.

4 Arnaldo Córdova, *La formación del poder político en México*, ed. Era, México, cap. 2-3.

entre el Estado y la Iglesia. En tales circunstancias, es natural que la demagogia anticlerical haya tenido fuerte influencia en la política educativa, y que un obrerismo superficial haya penetrado en el magisterio mucho antes de la “reforma socialista” de 1934. Con esto no quiero decir que anticlericalismo no estuviera justificado en muchos casos –la oposición reaccionaria de la Iglesia Católica en México es de sobra conocida-, ni tampoco que las simpatías de los maestros con las masas trabajadoras no fueran sinceras. Por supuesto que lo eran. Pero en la ausencia de un fuerte movimiento *independiente* de la clase obrera, o de una política cultural auténticamente popular y revolucionaria, la demagogia pseudoobrera y “comecuras” del callismo tenía una fuerte capacidad de desorientación, sobre todo con respecto a la intelectualidad pequeñoburguesa, y particularmente entre el magisterio. Esto podía tener consecuencias nefastas, como de hecho ocurrió en ciertas zonas del país en los años veinte; hubo un extenso boicot de las escuelas públicas, y en algunos casos los maestros fueron hostilizados por los campesinos insurrectos (aunque en muchos casos, como he indicado en otro sitio, la violencia contra los maestros era promovida por intereses clasistas privilegiados).⁵ Desde luego, no se puede echar la culpa de esta situación principalmente a los maestros. En mi opinión Jean Meyer, por ejemplo, exagera bastante, la fuerza y el carácter popular del movimiento “cristero”.⁶ Sin embargo, es un hecho que allí donde los maestros rurales se convirtieron en portadores de un jacobinismo vulgar, corrían el riesgo de aislarse e su público natural –el campesinado medio y pobre- y de confirmar la dominación clerical sobre grandes sectores de la población rural. La importancia de esto reside en que los mismos errores se volvieron a cometer en ciertas zonas en los dos primeros años de la educación socialista (1934-36).

En realidad, esta contradicción estaba presente en la educación socialista desde sus orígenes. Es sabido que el proyecto de reforma del Artículo 3º fue lanzado inicialmente como una medida puramente anticlerical, y por elementos callistas, y fue retomado por el mismo Calles en su famoso “grito de Guadalajara” del 20 de julio de 1934:

La revolución no ha terminado [...] Es necesario que entremos en un nuevo periodo revolucionario, que yo llamaría el periodo revolucionario psicológico: debemos entrar y apoderarnos de las conciencias de la niñez, de las conciencias de la juventud, porque son y deben pertenecer a la revolución [...] es la revolución la que tiene el deber imprescindible de las conciencias, de desterrar

5 David L. Raby, *Educación y revolución social en México*, ed. SepSetentas, México, 1974, cap. V.

6 Jean Meyer, *La cristiada*, ed. Siglo XXI, México, 1973-74.

los prejuicios y de formar la nueva alma nacional.⁷

Es cierto que en ese momento Cárdenas también insistía en este tema, pero en el discurso cardenista la lucha contra el fanatismo estaba íntimamente ligada a la reforma agraria, a los derechos sindicales y a todo un programa social progresista. No así con Calles y sus partidarios, para quienes la campaña antirreligiosa servía más bien como instrumento de diversión. No es casual que este resurgimiento del anticlericalismo oficial haya aparecido en 1933-34, precisamente cuando el movimiento popular se desarrollaba poderosamente y empezaba a escapar de las manos de los políticos dominantes. Tampoco es casual que los callistas hayan escogido este terreno para su contraataque: tenían plena conciencia del papel primordial de la ideología en esta coyuntura crítica, y del potencial inigualable del magisterio en el campo ideológico. El desvío de las energías revolucionarias de los maestros hacia el campo estéril del fanatismo anticlerical bien les podía servir, por consiguiente, para sembrar la confusión y dividir el movimiento de masas que se iba formando en apoyo al programa cardenista.

En la lucha por el poder, fracasaron todas las maniobras de los callistas, sin duda porque las condiciones objetivas les eran desfavorables, pero entretanto lograron provocar una serie de problemas para el gobierno de Cárdenas. Así, en ciertas zonas del país la educación socialista fue seriamente comprometida por su asociación con el fanatismo anticlerical, porque este fenómeno, típico de la pequeña burguesía urbana, era ajeno a la mayoría de la población rural. Después de 1935 el gobierno disminuyó de manera notable su propaganda antirreligiosa, e hizo hincapié en los aspectos positivos y socializantes de la nueva escuela. En un célebre discurso en Ciudad González, Guanajuato, donde se había producido un incidente serio entre una misión cultural y elementos populares azuzados por el clero, Cárdenas declaró que era falso que la educación socialista se hubiera concebido como un ataque a la religión popular.⁸ Pero naturalmente había muchos grupos interesados en mantener la confusión; como declaró Ignacio García Téllez en 1935:

[...] en la prensa mercenaria, dentro del país y en el extranjero, tratan de presentar a la escuela socialista como si no tuviese más finalidad ni otro objeto que la de hacer una campaña abierta, implacable, contra la religión. Ésta es una táctica mañosa, descubierta desde hace tiempo por los líderes socialistas [...] Se advierte que siempre han procurado los conservadores al servicio de los explotadores locales o extranjeros desviar las baterías de las organizaciones de clase y de los

⁷ *El Nacional*, 21 de febrero de 1935.

⁸ *El Maestro Rural*, t. 8, n. 8, 15 de abril de 1936, pp. 3-5.

educadores avanzados, del ataque a las formas económicas de explotación, a campañas que hieren los sentimientos religiosos de las masas ofuscadas y empobrecidos [...]»⁹

No se podía ser más claro, pero el hecho de que era necesario decirlo es indicación de que el problema seguía existiendo.

Desde luego, la conexión entre educación progresista y anticlericalismo no fue una invención de los callistas. En los antecedentes de la educación socialista, era muy importante el combate al oscurantismo religioso. Así, la Escuela Racionalista, implantada en Yucatán por Felipe Carrillo Puerto en 1922, tenía sus orígenes en el anarquismo español; y el laicismo de la versión primitiva del Artículo 3° de la Constitución representaba la misma tendencia en forma más moderada. En el mismo Congreso constituyente Luis G. Monzón había propuesto el *racionalismo* en lugar del *laicismo*, y durante los años veinte muchos políticos radicales se pronunciaron a favor de la educación “racionalista”, “antirreligiosa” o “socialista”. De hecho, como señala Victoria Lerner, había mucha confusión entre estos términos; en 1928 Portes Gil se declaró a favor de la escuela “socialista”, pero luego la llamó “activa”; José de la Luz MENA, teórico de la escuela “racionalista”, a veces la llamó “socialista”, etcétera.¹⁰ Desde luego, estos precursores de la escuela socialista no pensaban únicamente en términos antirreligiosos: insistían en la importancia de atender la salud física y mental de los niños, en la introducción de nuevos métodos pedagógicos como el trabajo manual en las escuelas y en la “socialización” del sistema educativo. Además, estas ideas ya estaban ampliamente difundidas entre el magisterio; ya para los años veinte la difusión de las ideas pedagógicas de Froebel, de Ferrer Guardia, de Dewey, etcétera, había desterrado casi por completo la pedagogía tradicional verbalista, por lo menos en las escuelas rurales. También el contacto con la realidad del campo llevaba a la mayoría de los maestros a una conciencia aguda de la necesidad de una educación práctica y activa, orientada hacia las exigencias cotidianas de la vida rural.

Pero el problema residía en la ausencia de una orientación teórica adecuada para guiar a los educadores en el desarrollo de todas estas actividades, una orientación teórica y, de hecho, política, porque el problema del agro mexicano era obviamente una cuestión política, si no es que *la* cuestión política del momento. En este sentido, la doctrina de la “escuela activa” de Dewey, adoptada oficialmente por Moisés Sáenz, pretendía fortalecer la orientación necesaria; y efectivamente era una

9 Ignacio García Téllez, *Socialización de la cultura (Seis meses de acción educativa)*, México, 1935, pp. 227-38.

10 Victoria Lerner, *Historia de la Revolución Mexicana, periodo 1934-1940: tomo 17. La educación socialista*, ed. El Colegio de México, 1979, pp. 15-18.

doctrina que coincidía bastante bien con la política global del régimen sonoreño. La incorporación cultural de las masas campesinas a la cultura dominante, la introducción de pautas occidentales en materia de higiene, salud, trabajo, etcétera, la “socialización” de los educandos mediante un contacto estrecho entre la escuela y comunidad: todo esto ayudaría poderosamente en el desarrollo (capitalista, desde luego) del campo.

Sin embargo, el desarrollo del campo no podía avanzar mucho dentro de la estructura existente de la propiedad, estructura que el régimen callista no quería alterar sino de manera muy limitada. Además, era evidente para cualquier persona con una visión realista de la vida rural –y sobre todo para muchos de los maestros rurales- que sin una modificación importante de la estructura de la propiedad no se podía satisfacer las necesidades del campesinado. Fue por este motivo, más que nada, que la confusión entre “socialización” y “socialismo” llevaba a muchos maestros e intelectuales, y a algunos políticos progresistas, a preconizar una educación “socialista” o a sacar la conclusión de que el sistema educativo existente llevaba lógicamente a una escuela que ellos llamaban “socialista”. Lo que ellos entendían por esto era una escuela que no solamente sería “activa”, orientada hacia la comunidad, que promoviera pequeñas industrias y mejores métodos de cultivo, etcétera, sino que también ayudaría a la organización social y política de los campesinos y participaría en la lucha por una modificación de las relaciones de propiedad y de la estructura del poder en las zonas rurales.

Que esto no era socialismo, que cambios de esta naturaleza podrían encuadrarse perfectamente dentro de un capitalismo reestructurado y más desarrollado, muy pocas personas lo entendían en 1930 o 1934; además, en la mayoría de los casos, poco les habría importado si lo hubieran entendido. Lo que les importaba era combatir una situación de injusticia y de atraso escandaloso, removiendo los obstáculos más evidentes al progreso de la sociedad rural: la hacienda tradicional, el caciquismo y el oscurantismo religioso. Ahora bien, como había dicho Lenin y la historia se encargaría de demostrar una vez más en el caso de México, no se podía eliminar total y definitivamente estas lacras de la vida rural sin avanzar hacia la revolución proletaria y el verdadero socialismo, pero sí era posible modificar en mucho la situación existente y disminuir sensiblemente la opresión del campesinado sin rebasar los límites del capitalismo. Por eso no sorprende que haya prevalecido una falta de claridad teórica entre mucha gente de izquierda que se preocupaba del problema agrario en los años treinta.

En realidad, si prestamos atención a lo que se dijo en esa época, veremos que por lo menos algunos de los ideólogos de la educación socialista se daban cuenta de estas contradicciones. Cuando se introdujo la reforma al Artículo 3º, hubo un extenso debate sobre la posibilidad de hacer o no

educación socialista en un país capitalista, y también sobre los diferentes conceptos de socialismo que se proponían. En la Asamblea del PNR, los marxistas encabezados por Alberto Bremauntz obtuvieron una mayoría a favor de la proposición de que la educación debía ser “de acuerdo con los principios del socialismo científico”, pero después esta frase se sustituyó por la fórmula de “la doctrina socialista sostenida por la Revolución Mexicana”, lo cual se podía interpretar de muchas maneras diferentes.¹¹ No obstante, la influencia creciente del marxismo, y de hecho del Partido Comunista, entre la intelectualidad de izquierda y entre los funcionarios de educación garantizó que prevaleciera el concepto marxista en el trabajo de difusión ideológica por parte de la SEP.

Evidentemente, esto no resolvía el problema teórico, pues Marx, Engels y Lenin habían indicado muy claramente que no era posible una cultura socialista en una sociedad burguesa. En octubre de 1934 la revista *El Maestro Rural*, en un largo editorial, argumentaba que si la burguesía estaba suficientemente debilitada mediante la presión popular, entonces la educación socialista podía servir para acelerar el proceso general de transformación.¹² Otro argumento plausible fue presentado por Eduardo Villaseñor:

Efectivamente, una cultura plenamente socialista sólo es posible en una sociedad socialista, pero eso no significa que no pueda germinar en el seno de la decrepita sociedad capitalista. ¿Acaso la cultura burguesa no principió a desarrollarse dentro de la sociedad monárquico-feudal? ¿Qué el *Capital* de Marx y el *Imperialismo* de Lenin, no fueron escritos dentro del medio burgués?¹³

En realidad desde un punto de vista marxista, todos estos argumentos eran falaces. Tal vez se podía esperar que algunos elementos de una cultura socialista germinaran dentro de una sociedad capitalista, pero de ninguna manera se podía pensar que esa cultura fuera patrocinada y promovida por el Estado burgués. Fue por este motivo que los intelectuales más prominentes que se reclamaban del marxismo, como Lombardo, inicialmente no apoyaron la Educación Socialista. El Partido comunista también se opuso al principio, aunque después cambió su posición; probablemente no por convicción teórica sino por una cuestión de táctica, de acuerdo con el viraje del verano de 1935, en el cual pasó a apoyar la política de Cárdenas en su conjunto. Los comunistas, como otros intelectuales más o menos clarividentes que simpatizaban con la obra de Cárdenas, se dieron cuenta de que la Educación

11 *Plan sexenal del Partido Nacional Revolucionario, 1934-1943*, México, 193, pp. 83-90.

12 *El Maestro Rural*, t. 5, n. 7, 1º de octubre de 1934, pp. 3-7.

13 Citado por Alberto Bremauntz. *La educación socialista en México (antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934)*, Imprenta Rivadeneyra, México, 1943, p.244.

Socialista, aun cuando no tuviera consistencia teórica, podría servir como un instrumento de combate y de movilización popular. En este sentido era muy acertada la observación de Bremauntz:

La actitud conservadora del presidente Rodríguez [al oponerse a la reforma del Artículo 3°] [...] fue la confirmación de que los hombres del poder estaban en contra de una reforma radical que temían fuese el principio de un cambio del régimen capitalista imperante, al orientarse la educación hacia el socialismo científico [...] Contra la Iglesia y el clero era lo principal para los revolucionarios, que así pensaban como el Gral. Rodríguez, pero contra el sistema capitalista, contra las clases explotadoras, no había ni siquiera que crear la menor amenaza, aun para el futuro; para ellos la revolución era ya solamente el nacionalismo y el industrialismo.¹⁴

Por el mismo motivo, podemos decir que en la medida en que el cardenismo en el poder seguía siendo un gobierno “de campaña”, enfrentándose a intereses y estructuras establecidos, tenía cierto sentido la educación socialista como doctrina que estimulaba la lucha de clases.

Creo que con esta aclaración estamos en mejores condiciones para comprender el movimiento a favor de la adopción oficial de una educación “socialista”. Hojeando las revistas magisteriales de principios de los años treinta, por ejemplo, fácilmente encontramos indicaciones de la preocupación creciente de los maestros con el problema económico y con la lucha de clases, y no desde un punto de vista teórico sino en la vida cotidiana del campo. Así, en 1932 el director de la 3° Zona Escolar escribía:

México necesita más que enseñar a escribir, leer y contar, enseñar a producir [...] la escuela debe enseñar a cultivar la tierra, a transformar las materias primas en productos industriales. Es inútil estar pidiendo edificios escolares, campo de juegos, teatro al aire libre, y formación de comités y sociedades diversos a un pueblo empobrecido.¹⁵

También en 1932, otro maestro (Emilio R. Vázquez, de Lagunillas, Gro.), pedía una visión más amplia.

No estoy de acuerdo en que la enseñanza rural se enmarque solamente en la enseñanza avícola y

14 Ibid., pp. 190-91.

15 *El Maestro Rural*, t. 1, n. 2, 15 de marzo de 1932, p. 9.

pequeñas industrias; pues la enseñanza agrícola y las pequeñas industrias no cambiarán el atavismo imperante: la escuela rural debe tener más amplios horizontes, los unos tendientes a mejorar el momento vivido, y los otros, a preparar con más extensión esos futuros momentos, tanto material como espiritualmente.¹⁶

Si los dos maestros citados todavía no enfrentaban directamente la cuestión de la distribución de la propiedad, otros sí la veían como el problema primordial. Así escribía el profesor César Martino en *El Maestros Rural* del 15 de octubre de 1932:

Precisa definir hasta qué punto es íntima la relación entre la escuela rural y el ejido, como cosa seria y profunda lograda por la Revolución [...] Urgen maestros con visión de nuestro problema social. Conocemos casos de maestros, que trabajando en una hacienda donde privan las mismas condiciones de antaño; salario ignominioso, tienda de raya, etcétera, se han preocupado por tener una línea telefónica entre la casa de la hacienda y el pueblo cercano, mientras los infelices campesinos viven en situación desastrosa [...] Es preciso que los maestros rurales sepan y lo digan, que ese pueblo no ha satisfecho sus necesidades, que es una mentira que el problema agrario esté terminado; mientras haya gentes con hambre en nuestros campos, no habrá terminado la Revolución.¹⁷

Tales sentimientos estaban cada vez más difundidos entre el magisterio en vísperas de la reforma del Artículo 3º, y la palabra “socialismo” parecía expresar muy bien lo que los maestros sentían acerca del rumbo a seguir en la educación popular. Es necesario señalar también que con Bassols esta orientación recibía cada vez más impulso desde las esferas oficiales, aunque no se hablaba todavía de “socialismo” en los documentos oficiales. La idea de emplear a los maestros como agentes de organización político-social ganaba terreno rápidamente entre los funcionarios de la educación. Así, es interesante tomar notas de una circular de la SEP, del 12 de septiembre de 1933, sobre “Las cooperativas y la escuela rural”.

La Secretaría de Educación estima necesario intensificar la acción social que las escuelas de su dependencia vienen realizando a favor de las comunidades campesinas, acentuando de manera

16 Ibid., t. 1, n. 12, 15 de agosto de 1932, pp. 11-15.

17 Ibid., t. 1, n. 15, 15 de octubre de 1932, pp. 11-12.

especial los trabajos que tienen por objeto promover e mejoramiento económico de las colectividades. Por lo tanto, ha ordenado la publicación del folleto “Las Cooperativas y la Escuela Rural”, en la cual se explica con toda claridad los asuntos del cooperativismo y se dan sugerencias a los maestros sobre la forma en que deben organizarse, dirigirse y fomentarse las sociedades cooperativas [...] Y son los Directores de Educación y los Inspectores quienes deben despertar en los maestros este espíritu de solidaridad y de simpatía hacia los desheredados, por lo que deben aprovechar toda oportunidad que se presente para hacer esta labor [...]”¹⁸

Ya al año anterior, los elementos más representativos de la burocracia de la educación rural habían tomado una posición muy explícita y avanzada sobre estas cuestiones, anticipándose claramente a la adopción de la “educación socialista” como doctrina oficial. En diciembre de 1932, en un Congreso de Directores de Educación, jefes de Misiones Culturales y otros funcionarios, se aprobó una declaración de “Las Bases de la Educación Rural” según la cual ésta

se orientará, principalmente, al objetivo de satisfacer las necesidades económicas de las clases rurales [...] Tenderá a transformar los sistemas de producción y distribución de la riqueza, con un propósito francamente colectivista [...]”¹⁹

Es decir, un año antes de la adopción del proyecto de Educación Socialista por el PNR y casi dos años antes de la reforma del Artículo 3º, los funcionarios más importantes del sistema de educación rural ya se manifestaban en esos términos; ya existía la identificación de la educación rural con la lucha económica y política del campesinado, y también la atribución a la escuela de tareas de transformación social y económica que pertenecían en realidad a otras dependencias del gobierno o al movimiento popular.

Quiero dejar bien claro, entonces, que la Educación Socialista no surgió en 1933 como una mera iniciativa ideológica de algunos grupos intelectuales radicalizados o de los sectores políticos dominantes. Evidentemente, el apoyo de estos últimos fue importante. Sin el apoyo o por lo menos la aprobación de Cárdenas y de sus colegas –y, en ese momento, también de Calles- la reforma constitucional nunca se habría convertido en ley. Tampoco quiero estar méritos a los intelectuales de izquierda –Alberto Bremauntz, Alberto Coria y otros- que formularon el proyecto y pugnaron por su

18 Ibid., t. 3, n. 9, 1º de octubre de 1933, pp. 6-7.

19 *Memoria* de la Secretaría de Educación Pública, 1933, vol. 1, pp. 52-58.

implantación. A ellos se debió la teorización o la formulación ideológica del proyecto. Pero lo que quiero demostrar es que la Educación Socialista no fue una mera invención ideológica impuesta a una masa magisterial confusa o recalcitrante. Confusión la hubo, y mucha; y desde luego había muchos maestros que no favorecían la doctrina socialista. Pero una parte importante del magisterio, especialmente en el campo, simpatizaba con el proyecto y de hecho habían venido luchando por estas ideas desde hacía varios años. Que lo que se dio en llamar Educación socialista no lo era en realidad –y no podía serlo porque México seguía siendo un país capitalista- ya lo sabemos, y poco importa; lo importante es que lo que se denominaba “Educación Socialista” correspondía a una realidad y a una práctica que se encuadraban muy bien en el conjunto de la política cardenista de transformación de la sociedad mexicana, especialmente en el campo. Si no se reconoce esto, entonces, tendremos que concluir forzosamente que la educación socialista nunca pasó de ser una mistificación ideológica, pura demagogia, interpretación que me parece incorrecta.

Sin duda el proyecto era de hecho ideológico –es decir, correspondía en última instancia a una visión falsa de la realidad-; pero era también ideológico en el sentido más positivo de esta palabra, es decir, sirvió como un instrumento político en una coyuntura crítica. Su función en este sentido, como instrumento político del cardenismo, fue progresista, de organización y de combate a favor de un programa de reformas populares. Sus contradicciones internas eran necesariamente las contradicciones del cardenismo en su conjunto: representaba la alianza temporal de fuerzas clasistas contradictorias, se presentaba (por lo menos en ciertos momentos) como un movimiento socialista cuando no lo era, pretendía resolver definitivamente los problemas sociales del país, etcétera. Pero más que insistir en estos lugares comunes, lo que importa es analizar y comprender su significado real, lo que hasta aquí en general no se ha hecho.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, podemos decir que la Educación Socialista fue la expresión más acabada de la política cardenista en el campo. Su significado real lo expresó perfectamente en 1934 el profesor José Terán Tovar, del Departamento de Enseñanza agrícola y Normal Rural:

Ya se han presentado proyectos de interpretación de dicha escuela [la escuela socialista], tanto en la Cámara de Diputados como en la secretaría de Educación Pública; ya se han hecho pomposas declaraciones de lo que tal escuela significa [...]

Todo esto andaría muy bien y nada tendríamos que objetar, si supiéramos que también han

surgido los pájaros agoreros de la reacción que dicen que no es posible implantar en nuestro país semejante escuela. Ya he hablado con algunos de esos ultraavanzados de opereta, que quieren demostrar que la Escuela Socialista sólo puede existir en un país como Rusia, que se ha declarado francamente comunista.

¡Qué le vamos a hacer! Son las dos tendencias que siempre han estado frente a frente [...]

La Escuela Socialista debe realizarse en nuestro país, porque la legislación mexicana, aunque de tipo individualista en algunos artículos, tiene sin embargo otros de definido sentido colectivista. La Escuela Socialista debe realizarse, porque la pide el obrero y el campesino como única solución a sus problemas [...]

En el campo, la Escuela Socialista tendrá que ser, con muy poca diferencia, lo que es ahora. No creo que pueda surgir maestro alguno que pretenda quitar de nuestras Escuelas Rurales la tendencia a organizar sociedades dentro y fuera del plantel; no pienso que haya quien juzgue malo que las recreaciones fuertes sean consagradas al desarrollo de los niños y diversión de los grandes; no pienso que maestro alguno pretenda acabar con los anexos que hay en la mayoría de nuestras escuelas, y mucho menos con sus talleres y con sus campañas comunales.

No, la Escuela Socialista tendrá que reconocer que todo esto es socialismo puro, y lo que es más, socialismo práctico que no podíamos llamar con ese nombre, porque hasta hace poco, políticos, clerecía y ricos, excomulgaban a los que con franqueza hablaban y defendían esas ideas [...]

Creo necesario que nuestras escuelas hagan entender a los niños la solidaridad obrera internacional, los sistemas de combate de que se vale el trabajador organizado contra el capitalismo, hacer ver que las revoluciones políticas sólo son engaños de los ambiciosos, enseñar los medios que la burguesía usa para explotar a los humildes y tenerlos siempre embrutecidos y fanatizados. Por fin, creo que hay que enseñar en la escuela, aunque sea en forma sucinta, los artículos 27, 28, 3, 123 y 130 constitucionales, que son los que abarcan la parte revolucionaria y colectivista de nuestra Constitución.²⁰

Hay aquí una seria confusión sobre lo que es socialismo; pero en cambio hay una comprensión excelente de lo que se podía hacer en México a corto plazo para iniciar un verdadero proceso de cambio social y político. El cardenismo tuvo el gran mérito de aglutinar alrededor de un programa progresista y de un líder capaz y consecuente con todas las clases oprimidas de la sociedad mexicana y

²⁰ *El Maestro Rural*, t. 5, n. 8, 15 de octubre de 1934, pp. 5-6.

a todos los que en esa época tenían interés en destruir los restos del caudillismo y del sistema oligárquico porfirista (incluyendo a los sectores progresistas de la burguesía nacional). En ese sentido, se puede hablar de la formación de lo que Gramsci define como un *bloque histórico*: una síntesis de diversas fuerzas sociales en un gran movimiento nacional con un proyecto de transformación. En un bloque de este tipo, hay siempre elementos que juegan un papel como cuadros ideológicos y organizativos; son éstos lo que Gramsci llama los “intelectuales orgánicos” del movimiento.²¹ Tal vez no sea exagerado afirmar que los maestros, y especialmente los rurales, fueron los “intelectuales orgánicos” del cardenismo. Fueron ellos en gran parte los que organizaron a los campesinos; fueron ellos los que difundieron las ideas radicales, antiimperialistas, indigenistas y socialistas. Es muy fácil hoy criticar su obra diciendo que no entendían nada de socialismo, que no habían leído a Marx y que tenían además una preparación pedagógica muy deficiente. Pero en realidad no se precisa mucha cultura libresca para comprender las unidades básicas del socialismo y, más que eso, el significado práctico de la lucha de clases; y el hecho de recibir un estímulo en ese sentido *desde el poder*, si ese estímulo cayera en terreno favorable (y así era en el caso de muchos maestros en los años treinta), podía tener un impacto movilizador impresionante. Con esto no quiero negar la importancia primordial de la teoría en cualquier movimiento revolucionario. La falta de claridad teórica fue sin duda responsable de la gran desmovilización y confusión que imperó no solamente entre los maestros, sino en casi toda la izquierda mexicana, después de 1938 o 1939, cuando el cardenismo perdió su capacidad transformadora. No es casual que entonces haya habido un fuerte descenso en el número de miembros o de simpatizantes del Partido Comunista (entre ellos muchos maestros); el hecho de que abandonaran el PC tan fácilmente sugiere que su politización nunca había sido muy avanzada. Pero esto ya es otro problema. El hecho más relevante aquí es que el cardenismo y su ideología “socialista” tuvieron una real trascendencia histórica, y que en eso el magisterio desempeñó un papel ideológico y político de primer orden.

21 Sobre este concepto, véase Hugues Portelli, *Gramsci y el bloque histórico*, ed. Siglo XXI, 1973, pp. 101-10.