

Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública, 2000, 405 p. [Primera edición en inglés, 1997]

La aparición de este libro en español cierra un círculo de producción y recepción de una obra clave para la comprensión del siglo xx mexicano. Mary Kay Vaughan aborda la historia de la educación de la década de 1930, un tema que para algunos ya estaba resuelto. Su novedoso enfoque enriquece el debate actual acerca de las maneras de integrar la dimensión cultural al trabajo historiográfico.

Conviene aclarar primero el sentido del título. Si el libro habla básicamente de maestros ¿por qué política cultural? La elección de la autora se refiere a su perspectiva teórica más que al objeto de estudio.

La política cultural se refiere al proceso mediante el cual se articularon y se disputaron definiciones de la cultura —en el sentido estrecho de ciudadanía y de identidad nacional, y en el sentido más amplio de comportamientos y significados sociales.<sup>1</sup>

Dada la doble traducción posible de política al inglés, es importante enfatizar que Vaughan no usó *policy* en el texto original, sino *politics*. Es decir, no se refiere a las políticas educativas de los regímenes, sino al juego político de la época. Propone que la política cultural *es producto de negociaciones, resistencias y articulaciones* que se dan de manera precisa en cada localidad. La obra se abre a la compleja relación entre autoridades estatales y grupos campesinos, y al desempeño de los maestros en esta relación. Vista de esta manera, la política cultural de los años treinta no resultó de un proyecto estatal para la conformación de la cultura nacional; fue producto de numerosas ofertas, demandas y concesiones que ocurrieron en lugares estratégicos del país.

Este es un libro extraordinariamente compacto. La autora ha logrado condensar quince años de trabajo acerca de diez años de historia en 200 páginas (de la versión en inglés), con una redacción concisa que mantiene el interés en la tensión que existía entre iniciativas estatales y respuestas populares durante la década de los treinta. El esfuerzo de condensación tuvo su costo, ya que quedan preguntas abiertas, afirmaciones que requieren más desarrollo, relatos que reclaman mayor detalle narrativo. No obstante, la lectura de los numerosos artículos adicionales

---

<sup>1</sup> Vaughan, 1997, p. 4. (Todas las citas textuales fueron tomadas de la obra original en inglés, y traducidas por la autora de la reseña).

que ha publicado la autora<sup>2</sup> sobre el periodo permite ver que no ha dicho nada con ligereza. En un primer plano, el texto constituye una buena introducción a la imbricación entre política y escuela en el medio rural posrevolucionario. La edición de la obra por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Fondo de Cultura Económica (FCE) le darán una difusión que alimentará por mucho tiempo la memoria social de esta época. En otro plano, se trata de una obra llena de polémicas implícitas con otros investigadores que han trabajado el periodo.

#### EJES DE INTEPRETACIÓN

Las interpretaciones y las interrogantes que suscita la lectura del libro muestran la riqueza de la investigación realizada.

---

<sup>2</sup> Por ejemplo: M. K. Vaughan, "The Implementation of National Policy in the Countryside. Socialist Education in Puebla in the Cárdenas Period", en Sánchez, Van Young y Von Wobeser, (coords.), *La ciudad y el campo en la historia de México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992; M.K. Vaughan, "The Educational Project of the Mexican Revolution: The Response of Local Societies (1934-1940)", en J. Britton (ed.), *Molding the Hearts and Minds*. Wilmington, Delaware, Scholarly Resources, 1994; y varios capítulos de S. Quintanilla y M. K. Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997; entre muchos otros.

A continuación, trato de hacer explícitos algunos ejes que articulan la síntesis que Vaughan ofrece del periodo.

*El énfasis en la especificidad de cada entidad.* Reconociendo que en 1930 el Estado Nacional era aún relativamente débil, Vaughan busca situar la política educativa en la relación entre los presidentes de la época, particularmente Cárdenas, y los poderes políticos de las dos entidades seleccionadas para el estudio: Sonora y Puebla. El foco principal son los conflictos entre el maximato de Calles y la instalación plena de la administración cardenista. En Sonora, la intención de Cárdenas era controlar un Estado eminentemente callista; por lo tanto, movilizó a los maestros con ese fin. En Puebla, necesitaba garantizar la alianza con los avilacamachistas en contra de Calles, por lo cual dejó que la educación en este estado se rigiera con criterios propios.

*El análisis de la diversidad al interior del mundo rural.* La selección de dos zonas dentro de cada estado permitió ahondar en las respuestas diversas de la población ante la política central aparentemente uniforme, basada en la consigna de establecer una educación socialista. El análisis de esta diversidad rebasa dicotomías fáciles como rural-urbano o indio-mestizo. Las cuatro sociedades rurales examinadas acusan

historias diversas de constitución y de apropiación de la escolaridad que marcaron su respuesta ante los maestros de la SEP.

*La inclusión de dos sociedades indígenas.* El análisis que ofrece Vaughan contrarresta la separación de lo rural y lo indígena que marca muchas historias de la educación. Muestra que los pueblos indios no difieren de los otros en su capacidad de negociar condiciones de aceptación de la educación propuesta por la federación. La respuesta indígena se deja de ver como una resistencia ante toda educación, y cobra matices referidos a proyectos propios de restauración cultural (en el caso de pueblo yaqui) y de defensa de autonomía local (en el caso de los nahuas de la sierra de Puebla). En estos contextos, el respeto a la cultura local fue algo que los pueblos exigieron al gobierno, ya que la política central no se los ofreció de entrada.

*La dimensión nacional de la política cultural.* A pesar del énfasis en las particularidades de cada región, la autora no olvida que se trata de proyectos gestados en la capital de la República que contribuyeron a la formación una cultura nacional. Esta dimensión se refuerza, por ejemplo, por la proyección nacional que adquirieron los inspectores y los directores del sistema federal, como protagonistas de la acción estatal. En otro nivel, se

expresó en la nacionalización de la cultura popular que se inició con el traslado de expresiones folklóricas y rituales de sur a norte y de norte a sur.

*La ruptura con una visión institucional de la historia de la educación.* Vaughan sitúa la política educativa dentro de un contexto más amplio, no limitado a la administración de la vida escolar, sino conformado por la política cultural hacia el campo mexicano. En este sentido, considera la acción de los maestros rurales como eje de la consolidación de una gestión central hegemónica en el ámbito rural. Asimismo, evita el determinismo que supone la traducción lineal de la legislación vigente en prácticas escolares. En este análisis, los maestros cobran vida, negocian y condicionan la recepción de las disposiciones centrales, y a la vez deben negociar su implementación con las comunidades donde trabajan. Las culturas escolares resultantes se forman con cierta autonomía frente a la política educativa central.

*La atención al discurso como lugar de articulación de la hegemonía estatal.* Éste punto enfatiza en la incorporación de los diferentes discursos regionales y locales al discurso de la federación. Reconoce que éste no siempre refleja la realidad de las escuelas y la práctica de los maestros. Sin embargo, muestra cómo reaparece en documentos producidos

por las diferentes instancias de gestión educativa y en los recuerdos de los propios maestros. El ritual cultural es parte central de este plano discursivo. Vaughan describe la creación de nuevos significados e identidades a partir del teatro, de la danza, de la ceremonia cívica y del deporte, que son la expresión concreta más palpable de la política educativa de los años treinta. Lejos de ser marginales, estos componentes fueron el vehículo principal para forjar la pertenencia a una nueva cultura nacional.

*La atención a los efectos amplios de la escolarización.* El análisis de Vaughan rebasa los parámetros del aprovechamiento escolar que, por cierto, arrojan un inquietante descenso en las cifras oficiales de alfabetismo entre los años 1930 y 1940. Los verdaderos efectos se tienen que buscar en “la reconstrucción del poder, el conocimiento y la vida cotidiana”.<sup>3</sup> Sólo en este ámbito es posible apreciar el trabajo realizado por los maestros de la época y el sentir de los pueblos ante la oferta escolar de la federación.

*La noción de política cultural como producto de la interacción entre autoridades educativas, maestros y comunidades.* Es una descripción articulada por Vaughan, donde los sujetos entran en negociación

para contestar y reformular las directrices y el discurso estatal. Con historias marcadamente diferentes, los pueblos de los cuatro casos estudiados limitan la voluntad central y entran en alianza con la federación bajo condiciones precisas. Estas respuestas no se observan de manera directa; ha sido necesario reconstruirlas con diversas fuentes (cartas, notas de campo, entrevistas), frente a numerosos informes oficiales que suelen descalificar la participación local y depositar el mérito en las autoridades educativas del periodo.

*La articulación de un concepto de hegemonía como explicación de la formación del Estado federal durante esos años.* Vaughan delinea, al concluir, los temas centrales del discurso hegemónico forjado durante este periodo, que incorpora tres demandas del mundo rural: el derecho de los pueblos a la justicia social, la necesaria modernización del campo, y la conformación de una sociedad multicultural incluyente de la diversidad. En este sentido, opta por una concepción de hegemonía como una aceptación negociada y efímera de la dominación del Estado.

#### DEBATES ABIERTOS

Como todo buen libro, *La política cultural en la revolución despierta*

---

<sup>3</sup> Vaughan, 1997, p. 4.

nuevas preguntas y abre vetas paramayor indagación, reflexión y debate. Quisiera apuntar algunas de mis inquietudes, aunque mi versión sin duda estará matizada por mi investigación acerca del periodo, realizada en otro estado, con sus propias especificidades.

*La opción por la periodización de 1930 a 1940.* Este corte contrasta con otros que sitúan la ruptura más bien en el cambio constitucional de finales de 1934. Vaughan, en cambio, subraya el papel de Bassols en la construcción de la educación socialista, con su traducción de la escuela de la acción en escuela comunitaria, centrada en la práctica social colectiva y encaminada hacia la producción agraria moderna. Por un lado, esta elección tiene la ventaja de enfatizar que el movimiento por una cultura socialista no inició centralmente, sino más bien se gestó entre algunos educadores y maestros, antes de ser aceptado por el Congreso. No obstante, supone una continuidad, que no todos compartían, entre la tradición de educación rural de Rafael Ramírez y la educación socialista oficial, fuertemente vinculada con la formación del partido durante la época de Cárdenas.

*El recorte de lo rural como escenario central de la política cultural del periodo.* En relación con su punto de arranque de 1930, el estudio de Vaughan presenta a la educación

socialista como dirigida centralmente al campo. Por otras investigaciones, es posible suponer que la orientación socialista tuvo mayor eco en los poblados grandes y en localidades predominantemente obreras. En este sentido, creo que sus resultados culturales de largo alcance se aprecian más bien en la nueva mentalidad de las grandes capas de población que accederían a una vida urbana, secular, a partir de esos años, y que fueron los beneficiarios principales —a costa del mundo rural— de la política de modernización y justicia social articulada en el discurso.

*El problema de la radicalidad del discurso y la posición política de los actores.* El discurso de ciertos personajes de la gestión educativa, particularmente de Narciso Bassols y de inspectores como Elpidio López y Lamberto Moreno, muestra una radicalidad que puede ser engañosa, aunque en efecto, alimentó al lenguaje común de los maestros. Se puede sobrestimar la radicalidad de sus autores, quienes más bien intentaban consolidar el poder del Estado federal, controlando y encauzando una movilización preexistente de maestros y campesinos. ¿Qué tanto se trata de esa notoria doble cara del gobierno mexicano, el uso de un discurso que encubría la formación de un Estado más bien autoritario? ¿O será que el discurso

hegemónico se fue convirtiendo en otra cosa a lo largo de los años? Estas interrogantes sólo se podrán responder analizando el discurso y las posiciones tomadas por otros actores políticos de la época, incluyendo el Partido Comunista y la iglesia.

*La relativa ausencia de un análisis de la política al interior de la Secretaría de Educación Pública.* La autora, atribuye a la SEP, y particularmente a los directivos de la educación dirigida al campo, la elaboración del lenguaje hegemónico. Sin embargo, ofrece pocos elementos de análisis de las tensiones políticas al interior de la secretaría, o entre ésta y otras dependencias. Es probable que la política cultural se desplazó durante la década de los treinta hacia otras instancias, particularmente el partido y las centrales obreras y campesinas. Por otra parte, al interior de la SEP hubo distintas posiciones políticas y prácticas reales: no todas las misiones culturales eran radicales y no todos los contenidos de la formación docente contribuían a una concepción socialista. Cuando las fuentes permitieron mayor acercamiento a las prácticas educativas, aparecen en el libro las contradicciones entre las culturas locales y el discurso hegemónico. Vaughan describe a maestros que si bien se entusiasmaron con la euforia socialista, poco entendían de la “imagen racional y exacta del universo que

debían transmitir”; rescata actuaciones que lejos de fomentar el protagonismo de los campesinos, terminaron por coartarles la libertad de acción y la autonomía misma.

En la conclusión del libro, dos cuestiones pueden ser motivo de disensión. Primero, Vaughan afirma que la gestión cultural cardenista fue un proceso incluyente, respetuoso de la diversidad y la diferencia. Si bien en el contexto internacional y latinoamericano de la época, México se destacó como un país que incorporaba la diversidad cultural a su discurso hegemónico, es importante recordar que fue muy distinta la percepción de aquellos años al *multiculturalismo* actual. En aquel momento, no había duda en las esferas oficiales de que llegaría el esperado progreso unilineal y ascendente hacia una cultura moderna, homogénea, proletaria y nacional. Esta imagen del futuro excluyó la posibilidad de otros desarrollos sociales y culturales paralelos.

La segunda cuestión que provocará debate es que la autora atribuye al Estado posrevolucionario la construcción de la sociedad civil que lo derrotó. Por una parte, el Estado federal, aún en los años treinta, coartó la formación de ciertos espacios civiles, democráticos, que se gestaban al margen del control estatal. A la larga, la sociedad civil se tuvo que construir a contrapelo de la represión estatal. Por

otra parte, esa sociedad tomó fuerza de otras vetas culturales, por ejemplo las indígenas y las católicas, que poco tenían que ver con el Estado cardenista. En la traducción del texto al castellano, Vaughan misma ha vuelto sobre el tema, elaborando sus implicaciones — vistas ya desde el ocaso del partido de Estado. Reconoce que si bien las acciones educativas federales abrieron canales para la comunicación y la interrelación creciente entre sectores sociales, como encuadre de una pertenencia a la sociedad civil nacional, la omnipresencia de la gestión estatal también distorsionó esas redes.

La obra de Vaughan invita a continuar el debate y la investigación sobre este periodo tan rico y problemático de la historia de nuestro país. A pesar del gran número de estudios que han aparecido en los últimos años, aún hay muchas regiones y realidades por estudiar.

Requerimos, por ejemplo, mayor atención a la formación sindical de aquellos años, al control de la disidencia y a los nexos entre la gestión educativa y el partido oficial, para comprender cómo el Estado encauzó los movimientos sociales, en particular el de los maestros. Este libro propone un acercamiento metodológico que privilegia el estudio de las tensiones y negociaciones entre diferentes sectores regionales y el gobierno central, y éste es sin duda el terreno más fértil para articular una nueva historia cultural. En los próximos años, la perspectiva esbozada en este estudio, que Mary Kay Vaughan enriquece —en su nueva investigación sobre el periodo 1940-1968— con aportaciones teóricas y herramientas metodológicas diversas, será esencial para comprender la trama educativa inscrita en la política cultural nacional.

*Elsie Rockwell*

Centro de Investigación y de  
Estudios Avanzados, IPN