



AVISO LEGAL

Artículo: La idea de *civilización* en la educación socialista mexicana, 1934-1940

Autor: Riobó, Enrique

Fue publicado en la revista: *Cuadernos Americanos*. Nueva época, vol. 3; año XXXVIII; núm. 189 (julio-septiembre 2024); ISSN: 0185-156X

Forma sugerida de citar: Riobó, E. (2024). La idea de *civilización* en la educación socialista mexicana, 1934-1940. *Cuadernos Americanos*, 3(189), 93-128.

<https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/>

D.R. © 2024 Universidad Nacional Autónoma de México.
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510
México, Ciudad de México.

Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
Piso 8 Torre II de Humanidades, Ciudad Universitaria, C.P. 04510,
Ciudad de México.

<https://cialc.unam.mx/>

Correo electrónico: cialc-sibiunam@dgb.unam.mx

Los derechos patrimoniales pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México. Excepto donde se indique lo contrario, este contenido en su versión digital está bajo una licencia Creative Commons Atribución-No comercial-Sin derivados 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>



Con la licencia BY-NC-ND usted es libre de:

- › Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.

Bajo los siguientes términos:

- › Atribución: usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Pueden hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.
- › No comercial: usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.
- › Sin derivados: si remezcla, transforma o crea a partir del material con propósitos comerciales.

Esto es un resumen fácilmente legible del texto legal de la licencia completa disponible en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.

La idea de *civilización* en la educación socialista mexicana, 1934-1940

Por Enrique RIOBÓ*

LA NOCIÓN DE *CIVILIZACIÓN*, si bien hace referencia a la *civitas* latina (principalmente en su vínculo con la ciudad), se encuentra como tal sólo a partir del siglo XVIII. Específicamente, aparecería por primera vez en un escrito de Victor Riquetti, marqués de Mirabeau (1715-1789), en pleno Iluminismo francés, donde consistía en “la dulcificación de las costumbres, la urbanidad, la cortesía y los conocimientos divulgados de manera que observen las buenas formas y ocupen el lugar de leyes de detalle”.¹

Si bien lo protocolar perderá centralidad con el paso del tiempo, y el concepto llegará a abarcar ámbitos como la cultura, el arte, la urbanización, el comportamiento e incluso a tener salidas médicas y eugenésicas,² esta noción de civilización seguirá manteniéndose vinculada a una suerte de estadio superior y deseable del desarrollo humano,³ demostrable por su ajuste a las “buenas formas” que, por supuesto, son cambiantes y tienen manifestaciones diversas según momento, lugar y ámbito a que se refieran. En ese sentido, la civilización puede emparentarse con una suerte de modelo que debe cumplirse para lograr un avance cualitativo de la organización humana, algo que, para Douglas Kristopher Smith, en referencia

* Jefe del Departamento de Estudios de la Subsecretaría de las Culturas y las Artes, Chile; investigador independiente; e-mail: <enrique.riobo@gmail.com>.

¹ Rodrigo Karmy Bolton, “La potencia de la intifada: prolegómenos para una genealogía de la razón civilizatoria”, *Archivos. Revista de Filosofía* (Chile, UMCE), núm. 6-7 (2011-2012), pp. 147-187, p. 156.

² César Leyton, “Ciencia y civilización liberal: la medición biológica como factor de conquista occidental: 1870-1940”, en *id.* y Cristián Palacios, eds., *Industria del delito: historia de las ciencias criminológicas en Chile*, Santiago de Chile, Ocho Libros/Museo Nacional de Odontología/Universidad de Chile, 2014, pp. 29-40.

³ En alguna medida, acorde con las perspectivas de Norbert Elias, aunque éstas se desmarquen de la lógica más decimonónica aquí comentada. Para el caso latinoamericano, véase Ricardo Salvatore, “Siguiendo los pasos de Norbert Elias: el proceso civilizatorio en la historia de América Latina”, en Daniel Palma, ed., *Delincuentes, policías y justicias: América Latina, siglos XIX y XX*, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado, 2015, pp. 357-387.

al siglo XIX latinoamericano, puede resumirse en que el logro de la civilización era la “llave” para acceder a la modernidad.⁴

Esto implicó que la civilización sólo podría lograrse bajo ciertas condiciones, usualmente vinculadas a lo europeo, occidental y blanco, pudiendo ser expandida y replicada en otros espacios —no sin dificultades—, siempre y/o cuando sean “contactados” por Occidente,⁵ algo que en el caso latinoamericano se daría con la invasión española del siglo XVI. Sin embargo, dado que el proceso de emancipación latinoamericana de principios del XIX generó un fuerte sentimiento antihispanista, sumado a que la España de la segunda mitad de tal siglo se encontraba en un complejo proceso de decadencia, coronado con la derrota en la guerra de 1898 contra Estados Unidos, es necesario explicitar que, dentro del continente, la civilización tenía como referente principal a Francia y, en menor medida, a Inglaterra, los focos culturales y económicos metropolitanos más relevantes de esos años.

A su vez, esta mirada tiene una dimensión racial muy clara, que usualmente relacionaba ciertas razas o sus productos culturales con una mayor o menor cercanía a la civilización o a su opuesto, la barbarie (o peor aún, el salvajismo), vocablo con una genealogía mucho más larga que se presentaba como una forma de vida baja y ruin, que debía redimirse, controlarse, excluirse o eliminarse. Para el caso indígena, especialmente significativo en el ámbito latinoamericano, las frases de Benjamín Vicuña Mackenna sobre la población mapuche en el contexto de la “Pacificación de la Araucanía”, son bastante explícitas en este plano,⁶ y dan cuenta incluso de una mirada oficial sobre el tema. También es posible encontrar varias proyecciones de estas perspectivas que, entronca-

⁴ Douglas Kristopher Smith, “Prolegómenos para el estudio de las nociones civilizatorias orientalistas operativas en el pensamiento político latinoamericano: el caso de Chile decimonónico”, *Tabula Rasa* (Bogotá), núm. 25 (julio-diciembre de 2016), pp. 363-378.

⁵ Esta mirada fue bastante extendida y explícita, llegó a diversas revistas y textos escolares de la primera mitad del siglo XX, véase Enrique Riobó, “Racismo, antigüedad y textos escolares chilenos y mexicanos entre 1920 y 1950”, *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa* (Zapopan, Jal., Universidad de Guadalajara), vol. 8, núm. 14 (enero-junio de 2017), pp. 1-31.

⁶ Durante una polémica pública referida al “problema mapuche”, durante febrero de 2016, salieron a la palestra en varias columnas de opinión; véase Claudio Alvarado Lincopi, Enrique Antileo Baeza, Rosamel Millamán Reinao, Fernando Pairican Padilla y Comunidad de Historia Mapuche, “El colonialismo de ‘izquierda’”, *The Clinic* (Chile), 22-I-2016, en DE: <<http://www.theclinic.cl/2016/01/22/columna-2/>>.

das con discursos médicos, eugénicos y positivistas más asentados, adquieren ribetes crecientemente estudiados.⁷

El concepto de *civilización* tiene así un efecto significativo en la legitimación y justificación ideológica de las colonizaciones e imperialismos, así como de modernizaciones y cambios urbanos, especialmente del siglo XIX, tanto en Europa como en América Latina.⁸ En este contexto, las miradas a la Antigüedad también adquieren significación, porque entregan un mayor sustrato histórico a las consideraciones del presente y sus proyecciones. Así, por ejemplo, la historiografía clasicista victoriana sostenía la tesis de un imperio romano civilizador en lugar de conquistador, educador y no avasallador. Esta visión se replicaba en la del imperio inglés, que se autocomprendía en los mismos términos: defensores y misioneros de la civilización.⁹

En ese sentido, muy vinculada con la ideología del progreso indefinido y radicalmente eurocéntrica, que entiende el desarrollo europeo como una suerte de ascenso continuo desde su recuperación de lo clásico —considerado como la raíz y modelo de lo occidental—,¹⁰ y una vez superada la Edad Media, la mirada canónica de la historia universal adquiere una relevante connotación. Así, por ejemplo, en el caso chileno, los planes de estudios decimonónicos del Instituto Nacional denostaban el periodo medieval, mostrando una gran cantidad de unidades referidas a la Antigüedad clásica y al Renacimiento. Y aunque durante la hegemonía positivista las humanidades grecolatinas pierden relevancia en la educación formal de buena parte del continente, su puesto como cuna occidental se conserva, al menos en el currículum de historia de Chile, hasta hoy.

⁷ Las investigaciones de Marcelo Sánchez sobre la eugenesia a principios del siglo XX en América Latina han sido especialmente iluminadoras en ese sentido, particularmente recomendando los estudios sobre las investigaciones del médico alemán Max Westenhöfer, véase Marcelo Sánchez, “Racismo científico: una teoría de la evolución alternativa al darwinismo surgida en Chile”, en *id.*, César Leyton y Cristián Palacios, eds., *Bulevar de los pobres: racismo científico, higiene y eugenesia en Chile e Iberoamérica siglos XIX y XX*, Santiago, Ocho Libros, 2015, pp. 11-122.

⁸ Hernán G.H. Taboada, “Los clásicos entre el vulgo latinoamericano”, *Nova Tellus* (IIFL-UNAM), vol. 30, núm. 2 (2012), pp. 205-219.

⁹ Phiroze Vasunia, “Greater Rome and Greater Britain”, en Barbara Goff, ed., *Classics and colonialism*, Londres, Duckworth, 2005, pp. 38-64.

¹⁰ Salvador Mas, “La Grecia de Winckelmann”, en Johann J. Winckelmann, *Reflexiones sobre la imitación de las obras griegas en la pintura y la escultura* (1775), Salvador Mas, trad., introd. y notas, Madrid, FCE, 2008, pp. 7-75.

Es interesante mostrar que hay una mirada histórica bastante diferente en lo referido a lo indígena precolombino, pues aquellos pueblos que tendían a ser rescatados como civilizados eran muchas veces relacionados con ciertas especificidades nacionales a partir de una romantización de su pasado y una denostación de su presente,¹¹ entendido muchas veces como refractario, atávico o degenerado, debiendo diluirse en o excluirse de lo nacional.¹² Por supuesto, estas ideas se encuentran muy entroncadas con una racialización estructural, con fuerte presencia tanto en los darwinistas sociales, usualmente positivistas, como en uno de los grupos que reacciona frente a ellos, los denominados por José Carlos Mariátegui, “humanistas aristocratizantes”.¹³ En ambos casos es posible identificar elementos de la lógica civilizadora descrita.

Sostengo que es posible ver un movimiento diferenciador en el abordaje del concepto por parte de las propuestas, discursos e insumos escolares desarrollados en el ámbito de la educación socialista, implantada en México durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940). Esto no implica una negación de la existencia de la civilización o la barbarie, pero sí una comprensión de las mismas bien distinta a las ya comentadas.

Cabe señalar que lo anterior se enmarca en un contexto más amplio, con diversas tentativas de superación de las lógicas civilizatorias decimonónicas, que verán su hegemonía progresivamente cuestionada, principalmente por visiones nacionalistas, conservadoras y/o socialistas, las cuales terminarán disputando el poder con posterioridad a las respectivas crisis oligárquicas continentales

¹¹ Ileana Rodríguez, “Entre lo aurático clásico y lo grotesco moderno: la mayística moderna como campo de inversión y empresa poscolonial”, en Ricardo Salvatore, comp., *Culturas imperiales: experiencia y representación en América, Asia y África*, Rosario, Beatriz Viterbo, 2005, pp. 121-143; Cecilia Méndez, *Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*, Lima, IEP, 2000 (*Documento de Trabajo*, núm. 56; serie *Historia*, núm. 10); Mauricio Tenorio-Trillo, *Artifugio de la nación moderna: México en las exposiciones universales, 1890-1930*, Germán Franco, trad., México, FCE, 1998.

¹² La manera en que desde las intelectualidades indígenas se ha pensado este proceso, para poder revertirlo y consolidar un lugar político propio, está muy bien estudiada en los casos que aborda Claudia Zapata Silva, *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile: diferencia, colonialismo y anticolonialismo*, Santiago de Chile, LOM, 2017.

¹³ José Carlos Mariátegui, “El proceso de la instrucción pública”, en *id.*, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Aníbal Quijano, pról., Elizabeth Garrels, notas, cron. y bibl., Caracas, Biblioteca Ayacucho, 2007, pp. 86-133, p. 131.

y marcarán la mayor o menor distancia de los anclajes civilizatorios comentados. En este contexto, pareciera ser que la idea de *civilización* sufre su principal resignificación al pasar de modelo a proyecto, el cual tendrá distintos sustratos ideológicos, pero que será extendido durante la primera mitad del siglo xx.

En el caso mexicano, desde los primeros años posrevolucionarios este cambio es especialmente evidente en el discurso educacional, fuertemente racializado a partir de un nacionalismo vinculado a la ideología del mestizaje, que tiene a José Vasconcelos como uno de sus máximos representantes y difusores.¹⁴ De hecho, durante el llamado Maximato (los años de influencia de Plutarco Elías Calles, 1928-1934) se pone un énfasis bastante diferente en el objetivo de la educación, que se mueve de una mirada altamente humanista, antiutilitaria y vitalista —muy marcada en *La raza cósmica* (1925)— hacia una perspectiva más relacionada con valores como el vigor o la fuerza, y se vincula con la educación por medio de un proyecto nacional centrado en la industria y el trabajo.¹⁵ Se mantendrán algunas políticas vasconcelianas, como las misiones culturales o los altares a la patria en las escuelas, y también al mestizo como el sujeto nacional, algo que va a ser criticado y que intentarán modificar durante el gobierno cardenista, al menos en términos del discurso educativo. Esto cambiará entre 1940 y 1952 con los gobiernos de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán (que respectivamente desactivarán y eliminarán la educación socialista) a partir, entre otras cosas, de una recuperación de lo precolombino en clave nacionalista mestizófila, que seguirá proyectándose en el tiempo, aunque se verá más constreñida por el influjo de Estados Unidos, muy acrecentado con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial.

De este modo, y haciendo eco de los planteamientos de Alan Knight —que entienden al gobierno cardenista como un momento axial del siglo xix mexicano y despliegan distintas miradas sobre

¹⁴ Claude Fell, *José Vasconcelos: los años del águila (1920-1925)*, 1. *Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*, México, UNAM, 1989 (Serie *Historia Moderna y Contemporánea*, núm. 21).

¹⁵ Francisco Arce Gurza, “En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934”, en Josefina Zoraida Vázquez, Dorothy Tanck de Estrada, Anne Staples y Francisco Arce Gurza, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1985, pp. 145-187.

el porqué de tal sitial, agrupadas en las que acentúan su continuidad o su ruptura con los gobiernos posrevolucionarios previos y posteriores—,¹⁶ quisiera argumentar principalmente en torno a la segunda mirada. Pongo énfasis en las modificaciones discursivo-ideológicas vinculadas al concepto de *civilización* en el marco de la educación socialista; afirmo la importancia de la educación formal, principalmente como dispositivo privilegiado de construcción de hegemonía,¹⁷ por lo que la búsqueda por modificarla también muestra un indicio de ruptura.¹⁸

Un último elemento antes de terminar esta introducción tiene que ver con el ámbito metodológico. En términos concretos, para realizar este trabajo se revisaron todos los números disponibles de la *Revista de Educación* (1936-1939), editada por el Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad, órgano oficial de la educación socialista, en que se transcribían diversos discursos de autoridades, se proponían actividades educativas, se resolvían preguntas o conceptos, así como se debatía y escribía en torno a propuestas políticas, indagaciones académicas e investigaciones históricas, lingüísticas y científicas, en general, con la participación tanto de autores vinculados al ámbito académico como de profesionales de la educación. También se revisaron diversos textos escolares, tanto de historia universal como nacional, entre otros documentos complementarios. El análisis más específico se basó en los siguientes elementos: el tratamiento de la idea de *civilización*, la relación del socialismo con la nación y la cultura, la situación indígena

¹⁶ Alan Knight, “Cardenismo: ¿coloso o catramina?”, en María Moira Mackinnon y Mario Alberto Petrone, comps., *Populismo y neopopulismo en América Latina: el problema de la Cenicienta*, Buenos Aires, Eudeba, 1998, pp. 197-230.

¹⁷ Michel Foucault, *El orden del discurso* (1970), Alberto González Troyano, trad., Buenos Aires, Tusquets, 1992, en DE: <<http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/680.pdf>>; Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González, comps., *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós, 2006; Marc Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero* (1981), Sergio Fernández Bravo, trad., México, FCE, 1990 (Col. *Popular*, núm. 441); Ana María Jiménez Saldaña, coord., *Seminario Internacional de Textos Escolares* (SITE, 2006), Santiago, Ministerio de Educación de Chile/Alvimpress, 2007.

¹⁸ Tal indicio de ruptura está presente, no obstante se reconozcan algunos elementos de continuidad, como es la relevancia de lo educacional como parte central de un proyecto nacional tanto a nivel simbólico como político, o la inorganicidad, pues la educación socialista se masifica y construye desde el Estado sin mayor relación con los actores educativos de la época, Knight, “Cardenismo: ¿coloso o catramina?” [n. 16].

contemporánea, la mirada a la historia y la idea de *barbarie*. Para su revisión se utilizó una metodología de análisis crítico del discurso.

La educación socialista

DESPUÉS de años de Maximato, la elección de Lázaro Cárdenas implicó un giro en la conducción del Estado revolucionario, lo que será especialmente evidente con el exilio de Plutarco Elías Calles, sacado del país en plena noche durante los primeros días del gobierno cardenista. Al respecto, dicho gobierno es particularmente interesante, pues marca las últimas intenciones por desarrollar un proyecto de izquierda, sustentado políticamente en el Partido de la Revolución Mexicana (PRM) —sustituto corporativista del Partido Nacional Revolucionario (PNR) y antecedente del Partido Revolucionario Institucional (PRI)—, y basado en un plan sexenal que planteaba la defensa de los recursos naturales, la repartición de la tierra, leyes laborales en favor de los trabajadores y la reforma educativa que aquí se analiza.¹⁹

Esta última se inicia formalmente en octubre de 1934, con una modificación al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, luego de intensos debates parlamentarios que incluyeron la pregunta por el tipo de socialismo que iba a enseñarse, la intensidad de su oposición a la religión o la posible función de instituciones privadas.²⁰ La reforma terminó por definir a la educación pública como obligatoria, científica y socialista, y el Estado sólo la impartiría en sus niveles primario, secundario y normal.²¹ También adquirió un carácter explícitamente antirreligioso, algo que fue criticado por el Partido Comunista Mexicano (PCM), debido a que socialmente podía ser muy disruptivo.²²

¹⁹ Elvia Montes de Oca, “La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista”, *Educere* (Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes), año 12, núm. 42 (julio-septiembre de 2008), pp. 495-504; Susana Quintanilla, “Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Comie), vol. 1, núm. 1 (enero-junio de 1996), pp. 137-152.

²⁰ Alberto Bremauntz Martínez, *La educación socialista en México: antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934*, México, Imprenta Rivaleneyra, 1943, pp. 141-146.

²¹ *Ibid.*, pp. 224-228.

²² Montes de Oca, “La disputa por la educación socialista en México” [n. 19].

Dicha reforma buscaba, a partir de la educación, aportar a la construcción de una organización social basada en el socialismo. A su vez, esta impronta de cambio implicaba una reformulación del objetivo de las escuelas mexicanas, y lo dividía en tres partes principales:

Llevar a cabo, en primer lugar, todas las finalidades de carácter general de toda educación, o sean las relativas a la afirmación de nuestra nacionalidad, labor de desanalfabetización y cultura, etc.

Preparar a las generaciones presentes y futuras, para realizar las aspiraciones inmediatas del programa de la Revolución Mexicana, en su actual etapa.

Para orientar la conciencia de las mismas y prepararlas ideológica, moral y técnicamente para llevar a cabo, en un futuro próximo o lejano, el ideal de un régimen socialista. La escuela, en este último caso, será la más eficaz colaboradora en la obra de preparación que realicen los gobiernos y sectores revolucionarios del país, en este sentido, siendo su misión fundamental, formar la CONCIENCIA DE CLASE.²³

Aquí aparecen algunos elementos que luego serán trabajados: el vínculo del socialismo con la cultura y la necesidad de afirmar la nación antes de saltar al socialismo efectivo, siendo esta reforma un importante medio para lograrlo, no sólo a nivel ideológico —que es el enfoque a desarrollar en este artículo—, sino también político, económico y social, como lo plantea la carta que Luis Chávez Orozco le envía a Ramón Yucopicio, gobernador de Sonora, donde se plantean como propósitos de la reforma los siguientes elementos:

Trabajar porque el adulto no quede rezagado ante el avance cultural de sus hijos, haciendo que desaparezca el analfabetismo entre ellos.

Modificar la mentalidad del adulto en un sentido tal que la acción de la escuela sobre el niño no sea a la postre estéril porque los padres puedan destruir en sus mentes las nociones adquiridas en la escuela.

Incorporar al movimiento social del país a todas las masas populares, principalmente a las trabajadoras, por los siguientes medios:

Organizando sindicatos de trabajadores del campo y de la ciudad.

Promoviendo la dotación y restitución de ejidos a los pueblos que de acuerdo a las leyes los necesiten y tengan derecho a ello.

Convirtiéndose en consejeros de los trabajadores del campo y de la ciudad en todos aquellos casos en que sus derechos sean atropellados.

²³ *Ibid.*

Organizando cooperativas de consumo y producción entre los trabajadores del campo y de la ciudad.

Organizando a la mujer para promover, por medio de este recurso, su elevación social y destruir el complejo de inferioridad en el que secularmente ha vivido.

Organizando a los jóvenes para fomentar entre ellos un sentimiento de solidaridad frente a la vida, combatir los vicios incipientes que la ociosidad engendra, y cultivarlos físicamente.

Hacer de la escuela un centro donde gravite todo el interés de la comunidad por ser aquella un fermento que fomenta la producción económica de ésta. Tal propósito debe conseguirse por estos medios:

Mejorando la salubridad de la comunidad.

Creando nuevas fuentes de producción y fomentando las existentes.

Racionalizando la producción.

Fomentando las comunicaciones.²⁴

De este modo, es posible visualizar las posibles conexiones con otros procesos que se estaban desarrollando durante el cardenismo —en este caso, resulta explícita la búsqueda por engrosar el movimiento social a partir de la acción estatal, lo que en buena medida se relaciona con la consideración populista de este periodo.²⁵ Asimismo, el texto recién citado tiene por objeto apoyar al gobernador de Sonora en la resolución de los conflictos suscitados por la implementación de la reforma en ese estado, algo que nuevamente remarca el carácter “desde arriba” de la misma. En ese plano, cabe destacar la creación de dos instituciones, el Instituto Politécnico Nacional —que funciona hasta hoy— y la Escuela Nacional de Agricultura, con el propósito de conectar la educación al sistema productivo nacional.

En cuanto a su definición como *científica*, se está haciendo referencia a cuatro elementos principales. Primero, a la comprensión del socialismo, el materialismo histórico y el método dialéctico como científicos. Segundo, a la búsqueda por superar fanatismos, irracionalidades y supersticiones. Tercero, a que el socialismo implica la victoria de la ciencia, la racionalidad y la cultura. Y cuarto (es el corolario concreto de lo anterior), que debe expandir

²⁴ Luis Chávez Orozco, “Editorial”, *Revista de Educación* (México, DAPP, agosto de 1937), pp. 1-2.

²⁵ Waldo Ansaldi y Verónica Giordano, *América Latina: la construcción del orden*, II. *De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de reestructuración*, Buenos Aires, Ariel, 2012, pp. 86-142; Knight, “Cardenismo: ¿coloso o catramina?” [n. 16].

la alfabetización, la cultura y la ciencia, así como luchar contra lo que la encubre, lo que implicó, como se verá posteriormente, una centralidad en los pueblos indígenas mexicanos. Los dos últimos elementos se desarrollarán en los apartados posteriores.

En torno al primer tema, deben revisarse algunos de los planteamientos encontrados en textos escolares de historia editados e impresos en el contexto, principalmente enmarcados en la Serie *SEP, escuela socialista*, que tenía a Rafael Ramos Pedrueza como uno de los encargados editoriales y quien también escribió algunos de estos textos. Otros autores relevantes fueron Faustino Zelaya, Raúl Contreras y Hernán Villalobos Lope.

En el texto escolar escrito por este último se afirma que el conocimiento de la Historia se ha masificado para servir a los intereses de la clase explotadora, que la “ha utilizado siempre para estructurar la mentalidad de los hombres de acuerdo a sus intereses”,²⁶ y que la Historia de México ha fomentado “un falso concepto de patriotismo [...] manteniendo vivo el espíritu bélico de un pueblo al que no ha ofrecido más posibilidad de gloria que la que pudiera alcanzar en el campo de batalla ofrendando su vida en aras de un dios tras el cual se escuda el sacerdote explotador o de un régimen político que hasta ayer constituyó el representativo de la clase explotadora”.²⁷

La anterior puede leerse como una clara crítica a lo que Mario Carretero llama el énfasis romántico de la enseñanza de la historia,²⁸ que prolifera en las corrientes más nacionalistas. Es decir, se propugna la necesidad de dejar de enseñar la Historia como leyenda para que sea analizada a partir del materialismo histórico, que pone el énfasis en las estructuras económicas que determinan el desarrollo general del país, con el objetivo de explicar de modo racional las transformaciones históricas mexicanas, así como “contribuir a la comprensión del momento en que vivimos de acuerdo con las tendencias de reivindicación social con una visión hacia el porvenir de una sociedad sin clases”.²⁹

²⁶ Hernán Villalobos Lope, *Interpretación materialista de la historia de México: época prehispánica*, México, s.e., 1937, p. 10.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Mario Carretero, *Identidad nacional y enseñanza en textos históricos: una hipótesis explicativa*, Santiago, Ministerio de Educación de Chile/Alvimpress, 2008, pp. 70-78.

²⁹ Villalobos Lope, *Interpretación materialista* [n. 26], p. 10.

En similar dirección se encuentran las propuestas de Ramos Pedrueza, quien señala los estudios materialistas históricos como fundamentales para la comprensión de la actualidad pues sólo ellos “da[n] a la historia carácter de ciencia positiva, comprobando la teoría de la lucha de clases, manantial de fuerza revolucionaria”, afirmación que se argumenta e incluso aplica al ámbito de las ciencias naturales.³⁰ También critica el uso de la historia por parte de las clases explotadoras, que tiene por objetivo retardar “la inevitable y justa Revolución Social”.³¹ La historiografía materialista, por el contrario, busca capacitar “a jóvenes y adultos para el cumplimiento de su misión social emancipadora”,³² que en el caso de México, por su condición semicolonial, debe ir de la mano con una conciencia antiimperialista. La centralidad de ésta queda clarísima en la dedicatoria del texto: “A los maestros y estudiantes antiimperialistas”.³³

No sólo es posible vislumbrar una lógica que asimila el método materialista como el mejor y más científico para la interpretación histórica —y por lo mismo más cercano a la verdad—, sino que también queda claro que su función no es otra que el cambio, que la búsqueda por allanar el camino al socialismo o, al menos, a una organización social que tienda cada vez más hacia éste —acción que trae consigo la lucha contra los prejuiciosos y encubridores usos de la historia que proliferan en México. La Historia, entonces, parece ser un modo para despertar la conciencia dentro del pueblo mexicano, con el afán de avanzar hacia un mejor porvenir.

Para terminar esta parte, es necesario destacar algunos aspectos de la reacción que suscitó tal reforma. En primera instancia se encuentra la segunda Guerra Cristera, encabezada por grupos católicos radicales. A diferencia de la primera, altamente violenta, en este caso tendrá un cariz más de amenaza y resistencia. De todos modos, se dan diversos episodios de violencia contra profesores, principalmente en los espacios rurales o más alejados de la capital,

³⁰ Rafael Ramos Pedrueza, *La lucha de clases a través de la historia de México*, I. *Ensayo marxista*, México, SEP, 1938, p. 19.

³¹ *Ibid.*, p. 20.

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*, p. 5.

que incluyen asesinatos y mutilaciones.³⁴ También existe resistencia en diversos grupos universitarios. Algunos temían por el cercenamiento de la autonomía,³⁵ mientras que otros veían en el socialismo a un enemigo que avanzaba posiciones y debía contenerse. A estos últimos pertenecía Manuel Gómez Morín, reconocido intelectual que entre 1933 y 1934 fue el primer rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, bajo la nueva condición de ésta, tuvo simpatía por el sinarquismo³⁶ y fue uno de los fundadores del Partido Acción Nacional (PAN).

Indígenas, lengua y nación

COMO se afirmó previamente, la relación entre la idea de civilización y los pueblos indígenas ha sido, a lo menos, problemática durante el periodo republicano. En este apartado, buscaré mostrar cómo la educación socialista toma una posición muy clara con respecto a esta vinculación, que en buena medida supera los presupuestos decimonónicos y, en menor, también los nacionalistas,³⁷ lo que se explica por un cambio en el sentido de lo civilizado, pero especialmente porque deja de asumir presupuestos raciales para explicar su trayecto histórico hacia la contemporaneidad.

En torno a lo primero, en el corpus revisado fue posible encontrar dos grandes modos de entender la idea de civilización, una referida a la valoración del desarrollo material y cultural de los pueblos y otra relativa al proyecto histórico socialista. Se iniciará

³⁴ Mario Palacios Valdés, “La oposición a la educación socialista durante el cardenismo (1934-1940): el caso de Toluca”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Comie), vol. 16, núm. 48 (enero-marzo de 2011), pp. 43-71.

³⁵ Gerardo Hernández Aguilar, “Origen, desarrollo y actualidad de la Educación Socialista en México”, *Revista de Educación y Derecho* (Universidad de Barcelona), núm. 10 (abril-septiembre de 2014), pp. 1-14, p. 12.

³⁶ El sinarquismo fue un movimiento político de ultraderecha que adquirió relevancia durante el cardenismo y tuvo entre sus participantes más notables a José Vasconcelos, cuando éste regresó a México, véase David García Colín, “El verdadero Gómez Morín y el truculento origen del PAN”, *La izquierda socialista* (México, CMI, agosto de 2012), en DE: <<http://www.laizquierdasocialista.org/node/2583>>.

³⁷ Para efectos de este artículo se establece una diferencia entre las miradas nacionalistas, principalmente referidas a las perspectivas que tienen una matriz vasconceliana, y las perspectivas socialistas, no obstante estas últimas tengan también elementos nacionalistas.

el presente análisis con el primer sentido, para poder llegar luego a entender más profundamente el significado específico del segundo.

El criterio principal para la valoración civilizatoria tiende a ser la división que establece Friedrich Engels, según la cual el salvajismo correspondería a la extracción sin trabajo de los recursos; la barbarie, a la ganadería y agricultura, al trabajo con los recursos naturales; y la civilización surge cuando las culturas aprenden a elaborar productos artificiales por medio de la industria y el arte.³⁸

En ese aspecto, la asignación del estatuto de civilizados a los pueblos precolombinos implicará un análisis de su desarrollo material y cultural, siguiéndose distintos caminos argumentativos para ello. Así, por ejemplo, puede encontrarse una centralidad en la ponderación de la producción cultural o lingüística —que será el eje de este capítulo—, pero hay también autores como Villalobos y Ramos Pedrueza, antes citados, que tienen concepciones más explícitamente etapistas³⁹ en sus manuales escolares y que enfatizaron los distintos momentos productivos para determinar los niveles de desarrollo de un pueblo.⁴⁰

Si tratamos de relacionar la cultura arcaica en México con las etapas de actividad humana anteriormente señaladas [recolector simple, recolector avanzado, pescador y cazador, pastor, agricultor simple, agricultor avanzado], podemos darnos cuenta [de] que los hombres que habitaron estas tierras en la época arcaica habían llegado a la etapa del agricultor simple sin pasar por la del PASTOR debido a la inexistencia de ganado domesticable en América. Este hecho nos explica por qué estos hombres en el aspecto económico estuvieron colocados en condiciones de inferioridad respecto de los pueblos europeos. Asimismo, el paso de la etapa de CAZADOR y PESCADOR a la de AGRICULTOR SIMPLE no permitió que estos pueblos tuviesen noción exacta de la propiedad sino únicamente la de posesión comunal,⁴¹ por lo

³⁸ Ésta es explicitada en dos ocasiones, pero es posible identificar sus indicadores en casi todos los textos revisados que hacen referencia al tema, cf. Carlos Basauri, “El problema del bilingüismo y la educación en México”, *Revista de Educación* (diciembre de 1938), pp. 6-11, p. 6; Miguel Arroyo de la Parra, “Organización social y educación entre los aztecas”, *Revista de Educación* (mayo de 1938), pp. 26-28, p. 26.

³⁹ Para un estudio detenido sobre el problema de la concepción etapista de la historia, véase Eric Hobsbawm, “Introducción”, en Karl Marx, *Formaciones económicas precapitalistas* (1971), México, Siglo XXI, 2011, pp. 9-64.

⁴⁰ Villalobos Lope, *Interpretación materialista* [n. 26], pp. iii-vii; Ramos Pedrueza, *La lucha de clases a través de la historia de México* [n. 30], pp. 10-15.

⁴¹ Con respecto a la “posesión comunal”, esta idea es discutida por otros autores que afirman la existencia de propiedad privada en el ámbito azteca, como prueba de su

que se organizaron en comunidades donde todos trabajaban para satisfacer sus necesidades y donde propiamente, desde el punto de vista económico, no existía la división de clases.⁴²

Con este fragmento termina la introducción teórica a la interpretación materialista del México precortesiano, con una descripción de las condiciones de las culturas arcaicas a la luz de las etapas mencionadas. El énfasis en el no desarrollo adecuado de las mismas resulta decisivo, pues se vincula con una perspectiva presente en buena parte del corpus revisado: la concepción etapista de la historia. La cual también está presente al ponderar la situación contemporánea de México, especialmente en relación con el problema nacional, toda vez que allí conviviría un cúmulo de grupos y personas sin una interconexión clara entre sí, por estar “en distintos regímenes que van desde el salvajismo a la modernidad, pero donde dominan las experiencias feudales”.⁴³ De esta manera, diversas etapas productivas conviviendo al mismo tiempo impiden la existencia de una nación efectiva, algo que la reforma aquí comentada buscaría resolver, como lo muestra Chávez Orozco, al afirmar que su finalidad es “la preparación de la juventud, las masas populares y los indígenas para integrar la nacionalidad mexicana; con el objeto de pavimentar el camino hacia el socialismo”.⁴⁴

El mismo Chávez Orozco profundiza este tópico al enfocarse en los pueblos indígenas, cuya situación contemporánea es para la mayoría de los documentos revisados un ejemplo de la inexistencia de una comunidad nacional efectiva, planteando como objetivo

mayor nivel de civilización, cf. Arroyo de la Parra, “Organización social y educación entre los aztecas” [n. 38]; o Luis Chávez Orozco, *Historia de México (época precortesiana)*, 2 tomos, México, Patria, 1948, tomo I.

⁴² Villalobos Lope, *Interpretación materialista* [n. 26], pp. vi-vii; un elemento interesante de esta cita, que se encuentra en contradicción con otros planteamientos de la misma época —al punto de declarar una igualdad total entre indígenas y europeos hacia 1492—, es la búsqueda de una comprensión materialista histórica del periodo precortesiano, lo que llevará a negar el estatuto de imperio a los aztecas y los presentará como más cercanos al comunismo parasitario, nivel de desarrollo emparentado al de los espartanos y teorizado por Rosa Luxemburgo, véase Arthur Posnansky, *El pasado prehistórico del gran Perú (Alto y Bajo Perú)*, La Paz, Instituto Tihuanacu de Antropología, Etnografía y Prehistoria/Imprenta “El Trabajo”, 1940, pp. 1-2.

⁴³ Gaudencio Pedraza, “La educación del indio”, *Revista de Educación* (enero de 1938), pp. 22-26, p. 22.

⁴⁴ Luis Chávez Orozco, “La educación pública en México”, *Revista de Educación* (diciembre de 1937), p. 3.

de la reforma el “constituir una unidad cultural [que incorpore] a la civilización a los millones de indígenas cuya mentalidad pre-lógica hace que subsistan en nuestro país dos sectores de población superpuestos”.⁴⁵ Como ya se dijo, el autor de la frase es una de las principales figuras del indigenismo mexicano, y en su texto *Historia de México*, dedicado exclusivamente a las culturas indígenas prehispánicas, no duda en incluirlas al ámbito de la civilización.

Esta aparente paradoja puede comprenderse a partir de lo siguiente: la vida de los pueblos indígenas se juzga, contemporáneamente, como incivilizada y mentalmente retrasada, pero eso no implica que dichas características sean entendidas como ontológicas o biológicas, sino que son históricas. Están dadas por los problemas estructurales de los pueblos precolombinos, pero principalmente por el colonialismo primero, y luego por el periodo republicano:

La conquista, que supo aprovechar y fomentar en su favor la rebelión de los pueblos vencidos, no dio a éstos una situación mejor que la que anteriormente tenían. Los blancos españoles pasaron a sustituir a los dominadores aborígenes, se establecieron como casta gobernante y con el tiempo formaron con sus descendientes la clase social de los terratenientes. La educación durante toda la Colonia se refiere en sus aspectos progresivos exclusivamente a los españoles y a sus hijos, y cuando más a un reducido grupo de mestizos. Para la masa de indios no hay otra educación que la religiosa y el adiestramiento indispensable para su mejor explotación en las minas y encomiendas. Así también negó la Colonia toda educación a grandes núcleos de indígenas que, o retornaron al salvajismo o fueron vilmente esclavizados.⁴⁶

Lo anterior no habría traído consigo consecuencias puramente materiales, sino que habría implicado la imposibilidad del desarrollo orgánico de tales pueblos a nivel cultural y lingüístico, pues también presuponía la inferioridad de tales manifestaciones frente a las occidentales. La crítica a estas visiones, así como el diagnóstico de sus consecuencias y propuestas para superarlas, se trabaja desde varios ámbitos en los textos analizados, que en general desarrollan una argumentación que entiende que el problema

⁴⁵ *Ibid.*, p. 4.

⁴⁶ Pedraza, “La educación del indio” [n. 43], p. 23.

nacional y el indígena eran parte de lo mismo, por lo que debían ser solucionados de forma acorde al proyecto socialista, es decir, integrando al indígena a la nación —para que ésta se constituya de modo efectivo, condición necesaria para el avance—, pero sin despojarlo de sus especificidades.

El artículo “Las lenguas indígenas: instrumento de los indios para promover su cultura” resulta particularmente significativo para ilustrar lo anterior, pues es una respuesta de Luis Álvarez, representante de la visión socialista, a Francisco Antúnez, de la nacionalista. Álvarez parte de discutir la premisa de Antúnez, un silogismo que se acusa de prejuicioso, dogmático y dependiente de la idea superada que niega el estatuto de *civilizadas* a las lenguas indígenas: el castellano representa la civilización, nosotros (los mexicanos) queremos civilización, por ende, es necesario enseñar en castellano. Lo anterior se presenta como inaceptable dentro de un México que se pretende una nación donde “quepan los pueblos oprimidos y sus formaciones culturales”.⁴⁷

Luego Álvarez revisa los principales postulados de su contrario para afirmar que, en su mayoría, están basados en prejuicios sobre las lenguas indígenas, como por ejemplo el que no tengan “declinación subordinada”, que sus palabras sean incapaces de expresar estados anímicos y que sólo se refieran a “elementales exigencias físicas”, que no tengan gramática, que carezcan de escritura y de literatura; que pueden ser resguardadas “a través de los alfabetos y vocabulario diversos”⁴⁸ y finalmente:

La mentira más grande, más monstruosa, más absurda, más inaceptable, es la del maestro rural que fue expulsado de una comunidad porque trataba de hablar a los indios en su propio idioma. Yo siento decírselo porque se trata de un testimonio personal de usted. Creo que esto es una mentira involuntaria, un infundio que usted creyó, un error de observación, lo que sea, menos una verdad, pues yo puedo demostrar cuando usted quiera, y en la forma que usted estime concluyente que en el 100% de los casos los indígenas no se enojan cuando les hablan en su propia lengua.⁴⁹

⁴⁷ Luis Álvarez, “Las lenguas indígenas: instrumento de los indios para promover su cultura”, *Revista de Educación* (febrero de 1938), pp. 18-22, p. 21.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 22.

⁴⁹ *Ibid.*

Esta última idea resulta muy significativa, pues en las décadas posrevolucionarias previas al cardenismo, al alero de las misiones culturales vasconcelianas, existió una política estatal que buscó castellanizar al indígena, como forma de integrarlo a la nación mexicana, lo que generó resistencia por parte de dichos grupos. En ese sentido, la argumentación de Álvarez busca criticar algunos de los mitos que sustentarían la deseabilidad de estas prácticas.

Ahora bien, este mismo autor concede que el castellano sería el medio más directo para integrar al indio, pero en términos concretos resulta también como el más inútil por dos razones. Primero están las epistemológicas, como la no coherencia total entre el español y la mentalidad indígena, así como la imposibilidad de traducción total entre una y otra lengua. Luego están las razones culturales, históricas y políticas, pues se presenta como sabido que la opresión y la imposición violenta del pueblo dominante es ineficaz para la destrucción de las culturas locales, ya que usualmente generan su repliegue y marginación, pero también levantan resistencia.

Un diagnóstico similar tiene Carlos Basauri en “El problema del bilingüismo y la educación en México”, donde se afirma la necesidad de avanzar hacia una enseñanza del español en la escuela indígena como segunda lengua, comparable al aprendizaje del inglés o el francés en las demás escuelas. Allí se explica a detalle la imposibilidad material de unificar lingüísticamente a México, pues al tratar de destruir las lenguas indígenas sólo se provocarían reacciones hostiles, alejando la más urgente “unificación ideológica”,⁵⁰ que no requiere de un idioma particular pero que es fundamental para lograr las bases del socialismo en México.

Más explícito en su condena a las soluciones nacionalistas del problema nacional es Gaudencio Pedraza. En primera instancia se refiere a la ideología del mestizaje, que considera indigna de discutirse pues “se basa en las ideas racistas que actualmente dan una base ideológica al fascismo criminal y retrógrado”.⁵¹ Luego critica a los que afirman el carácter antipatriótico y separatista de no enseñar exclusivamente en castellano:

⁵⁰ Basauri, “El problema del bilingüismo y la educación en México” [n. 38], p. 8.

⁵¹ Pedraza, “La educación del indio” [n. 43], p. 26.

Olvidan estos señores que más se ama a la patria cuando se pertenece a ella por propia voluntad y porque nos brinda beneficios que cuando se está dentro a la fuerza porque la violencia quiso que así sea. Olvidan el ejemplo soviético, de ese gran país que antes era un agrupamiento de pueblos diversos sometidos, que antes que amar odiaban a la Rusia de los zares y que ahora, cuando cada nacionalidad tiene el derecho a separarse, cuando quiere conservar su propio idioma y sus costumbres, forma en realidad una verdadera patria, amada de todos y por todos defendida. Tienen derechos allí, no sólo las pequeñas o grandes nacionalidades, sino las minorías nacionales, los pequeños grupos que conservan sus características nacionales diversas de las gentes que forman cada una de las repúblicas que constituyen la URSS.⁵²

Más allá de la idealización de las políticas culturales y nacionales soviéticas, resulta interesante la idea de una unificación ideológica efectiva y un respeto a las minorías culturales. Tal pretensión puede encontrarse dentro de varios otros artículos y editoriales de la revista en cuestión,⁵³ y muestra la vinculación estrecha que tendría el desarrollo de una unificación nacional con las posibilidades de liberación que tienen los oprimidos y, particularmente, los indígenas dentro de México:

Consagrarse a la realización de la unificación nacional es, a nuestro entender, el problema fundamental de los países de América, en virtud de que no deben olvidar el espectáculo de Europa y los últimos sucesos ocurridos entre Bolivia y el Paraguay en la Guerra del Chaco, donde los aborígenes fueron a pelear sin saber qué era lo que iban a defender, y que, en algunas ocasiones, les convino más combatir en el bando contrario, puesto que esto significaba la esperanza de su emancipación. En el caso especial de México se observan en sus fronteras fenómenos de gran interés y trascendencia para el Estado, debido a los cuales se pone de manifiesto el peligro de la heterogeneidad, ya que las tribus que viven cerca de nuestras fronteras no tienen un concepto de nacionalidad: el caso de los mayas de Quintana Roo que ocupan casi toda la parte central del Territorio; éstos a cambio de

⁵² *Ibid.*

⁵³ En las actas de la Tercera Conferencia Interamericana de Educación se afirma, por ejemplo, la necesidad de fortalecer la educación indígena, particularmente la necesidad de tener una educación bilingüe tendiente a su integración a la nación, “Resoluciones aprobadas”, *Revista de Educación* (diciembre de 1937), pp. 39-41; así como también la obligatoriedad de enseñar la historia de América en las escuelas continentales, pues se entiende que ésta es más relevante que la europea para el devenir de los pueblos latinoamericanos, “Necesidad de establecer un curso obligatorio de historia de América en las escuelas secundarias del continente”, *ibid.*, pp. 51-52.

municiones y armas que les proporciona el Gobierno Inglés se niegan a reconocer a las autoridades mexicanas.⁵⁴

Este fragmento resulta bastante interesante, pues vincula el problema nacional con el ámbito geopolítico. Tanto la referencia a la Guerra del Chaco como a los mayas plantean como problemática la situación de los indígenas, que en términos ideológicos se encuentran fuera de la nación, pero físicamente hablando son parte de estos países. Asimismo, el horizonte emancipador es también central, pero la cuestión es que no coincide con la búsqueda de unificación nacional, sino que, en el caso de Bolivia y Paraguay, llega a contradecirla. De este modo, la necesidad de armonizar el horizonte emancipatorio con la construcción de la nación parece ser fundamental y guiará las políticas educativas y culturales relativas al problema indígena propuestas por la educación socialista.

Al respecto, Basauri cuestiona la supuesta superioridad civilizatoria del modelo occidental, cuando critica que las lenguas indoamericanas sean juzgadas a partir de la gramática castellana “que viene de la griega y la latina”, pues ésta no contiene los criterios necesarios para aprehenderlas de modo idóneo, lo que usualmente deviene en injustificados prejuicios. Análogamente, el autor plantea la necesidad de abordar estas lenguas sin los convencionalismos de la gramática ortodoxa para comprender de este modo la “psicología fundamental de los pueblos [y] lo que encierra quizás el alma nacional”.⁵⁵

En otras palabras, incluso aquello que hace de eje de la nación parece estar todavía escondido, listo para ser descubierto —o construido— en el futuro, una vez que se den las condiciones idóneas. Una postura que se centra más en la realidad inmediata mexicana, pero que no descuida la dicotomía entre el modelo y el porvenir, se encuentra en el artículo “México debe hacer su diccionario”, de Manuel Velásquez, donde se afirma la necesidad de tener un diccionario específico mexicano, pues el de la Real Academia Española (RAE) no sería suficiente para México. Esto se justificaría por la mayor riqueza del español-mexicano en comparación con el de España, pues aquél incluye voces indígenas, restos de francés, algo

⁵⁴ José Pavia Crespo, “El indígena y el mundo político”, *ibid.*, pp. 14-15.

⁵⁵ Carlos Basauri, “El estudio de las lenguas autóctonas: base de la pedagogía indígena”, *Revista de Educación* (agosto de 1937), pp. 22-23.

de inglés y diversos mexicanismos. De este modo, se entiende que el diccionario de la lengua española debería cumplir una función similar a la que tiene el de griego o latín, es decir como aclarador histórico, literario, filológico, etimológico o lexicográfico. Asimismo, el autor ridiculiza el purismo con tufllo aristocrático de aquellos que entienden su lenguaje como no mezclado.⁵⁶

La relación del griego y el latín con una suerte de autoridad lingüística también es reconocida en el artículo “Las humanidades modernas: la cultura y la investigación científica”, pero en este caso tal situación se valora de forma más crítica, incluso se afirma que “la enseñanza del griego y latín está ligada con el deseo de no intranquilizar la quietud de las clases burguesas que dirigen la cosa pública”.⁵⁷ A su vez, se vincula la cultura decimonónica latinoamericana con el estudio de las letras clásicas, dado que en esos años la cultura del continente habría sido un reflejo de la occidental en su versión más conservadora, lo que se relaciona con el papel fundamental que tiene la Iglesia en estos países.⁵⁸

En contraposición, las humanidades modernas se muestran conectadas al liberalismo, al enciclopedismo y a la Revolución Francesa, presentándose como necesarias para el ensanchamiento de los horizontes culturales del hombre, pues alimentarían “una fe nueva en su destino”.⁵⁹ La siguiente oposición reafirma la vigencia de la dicotomía entre lo viejo y lo nuevo, entre el modelo y el porvenir: “Si a las humanidades clásicas las caracterizaba su espíritu de quietud y de conformidad con el régimen existente de cosas, es más bien lo contrario lo que caracteriza a las humanidades modernas”.⁶⁰

En una palabra, es necesario superar el paradigma impuesto por las humanidades clásicas, pues éste no permite el desarrollo de la cultura mexicana en toda su extensión y complejidad, particularmente porque reproduce los prejuicios que habrían inhibido la contribución que, de desarrollarse de forma idónea, pueden hacer las lenguas indígenas.

⁵⁶ Manuel Velásquez, “México debe hacer su diccionario”, *Revista de Educación* (julio de 1938), pp. 56-58.

⁵⁷ Heriberto Sein, “Las humanidades modernas: la cultura y la investigación científica”, *Revista de Educación* (enero de 1938), pp. 35-39.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 36.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 37.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 38.

En tal sentido se encuentra el artículo de Miguel Othón de Mendizábal, que pone el énfasis en el importantísimo aporte que las lenguas indoamericanas pueden hacer “al acervo de la cultura universal”, y aboga por su conservación y desarrollo en el tiempo.⁶¹ Esto último es fundamental, pues aquí no hay un afán museográfico para con los idiomas indígenas, sino que se plantea la necesidad de que éstos sean enseñados y aprendidos profusamente por los mismos hablantes, con la aspiración de lograr un fortalecimiento de sus propias particularidades que devenga en un acrecentamiento de la cultura mexicana en general.

Cuando esto se realizó —afirma el autor— con el rescate del nahua que hace Bernardino de Sahagún durante los primeros años de la Colonia, se logran productos culturales de alto valor, especialmente “la versión indígena de los cruentos hechos de la conquista, que puede ser comparable, sin hipérbole, con la *Iliada* de Homero”.⁶² Cabe señalar que este tipo de esfuerzos se ha comprendido como alejado de los cánones occidentales más clásicos e incluso ha sido criticado, pues implicó un reconocimiento del valor de lenguas indígenas, así como un fructífero diálogo con lo europeo, relativizando las jerarquías culturales (y en ocasiones raciales) que se han trabajado previamente.

En todo caso, este productivo intercambio cultural se dio sólo durante los primeros años de la dominación española. Después hubo un periodo donde el indígena fue dejado progresivamente de lado, excluido y subyugado, lo que duró hasta pasada la Revolución Mexicana, cuando se realizaron los primeros esfuerzos por corregir esa situación. De ahí la necesidad de desarrollar los idiomas indígenas,⁶³ pues éstos no lograron hacerlo de forma orgánica una vez pasados los primeros años de la Colonia, y quedaron prácticamente interrumpidos, dadas las condiciones culturales y

⁶¹ Miguel Othón de Mendizábal, “El problema social de las lenguas indígenas”, *Revista de Educación* (noviembre de 1938), pp. 9-13, p. 11.

⁶² *Ibid.*

⁶³ Un conocimiento científico de las lenguas indígenas, con el objetivo de lograr su mejor comprensión y desarrollo, es lo que busca el artículo de Kenneth Pike, “Cuadro para la transcripción fonética de las lenguas indígenas”, *Revista de Educación* (diciembre de 1938), pp. 12-15; y el de Carlos Basauri, “Importancia de los grupos sanguíneos en los estudios etno-antropológicos”, *Revista de Educación* (octubre de 1938), pp. 18-20.

materiales en que terminaron estos pueblos.⁶⁴ Así, este proceso también requeriría superar el elitismo característico de la educación mexicana —tanto precortesiana como colonial y republicana—, algo que resulta coherente con la visión socialista de la educación y su búsqueda por alcanzar el máximo potencial cultural mexicano.

En ese sentido, el desarrollo de las lenguas locales se muestra como altamente positivo, y se coloca en el mismo plano que la *Iliada*, texto helénico paradigmático que se encuentra entre los más significativos de la historia. De este modo se entrega una legitimidad histórica al proyecto en cuestión: si se lograron tan fructíferos resultados antes, entonces hoy, con mayores condiciones materiales y humanas, probablemente se pueda aportar muchísimo a la unificación nacional.

Esta pretensión no es un mero localismo, pues el desarrollo de los idiomas particulares y sus consecuentes aportes culturales no engrandecerían exclusivamente a los pueblos particulares, sino también a México en general e incluso a la cultura universal. Lo anterior toma como modelo el plan que estaba llevando a cabo la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) en ese momento, que es indicado como un “éxito rotundo”.⁶⁵ El desarrollo de las particularidades culturales de los diversos pueblos que constituyen el Estado mexicano a su máximo potencial —al alero de la educación socialista— parece ser el objetivo, un camino que sería mucho más coherente con la realidad mexicana, y produciría, como se vio, pingües beneficios.

En definitiva, lo anterior sería posible gracias a políticas educacionales acordes con las necesidades concretas de los pueblos indígenas, en particular, y de la nación mexicana, en general. De tal modo, la vinculación entre la educación y la conformación de una nación que avance en el camino hacia el socialismo es palmaria.

Socialismo o barbarie

LA vinculación entre socialismo y civilización no es original de México, sino que hace referencia a coyunturas surgidas en Euro-

⁶⁴ Basauri, “El problema del bilingüismo y la educación en México” [n. 38], p. 10.

⁶⁵ Mendizábal, “El problema social de las lenguas indígenas” [n. 61], pp. 12-13.

pa. El lema “Socialismo o barbarie” de Rosa Luxemburgo resulta sugerente para aproximarse a estas ideas. Fue acuñado durante el año 1915 y apareció en un panfleto antibélico escrito en la cárcel.⁶⁶ En éste, se entendía a la Primera Guerra Mundial como un conflicto imperialista y radicalmente peligroso, pues podía provocar “la destrucción de toda cultura y, como en la antigua Roma, la despoblación, desolación, degeneración, un inmenso cementerio”.⁶⁷ Esta posibilidad se oponía al triunfo del socialismo, que implicaba la necesidad de paz, así como la lucha “contra el imperialismo, sus métodos, sus guerras”,⁶⁸ lo que en otras palabras involucraba la única posible vía para evitar los peligros del imperialismo, que amenazaban con una regresión histórica hacia la barbarie. Es decir, sin socialismo la civilización no puede continuar y está condenada a morir.

Pues bien, algunos de los artículos revisados comparten una lógica similar, pero trasladada y comprendida desde su espacio específico de enunciación. En este contexto, el enemigo por excelencia será el fascismo, aunque el imperialismo sea relevante todavía, ambos vinculados a la barbarie, la violencia radical, la ignorancia o la mentira, contraponiéndose, por ende, a la civilización y a la cultura.

Así, la consideración del socialismo como el cénit civilizatorio se encuentra desplegada dentro del corpus revisado, y su explicación teórica ayuda a comprender algunos usos del concepto: si bien la civilización ha sido efectivamente alcanzada, y se ha desarrollado históricamente, al estar basada principalmente en la explotación de las mayorías en beneficio de las minorías —desde el esclavismo en adelante—, sólo las clases privilegiadas respectivas han podido sacar provecho de los indicadores de civilización, que según la definición de Engels serían la industria y el arte —es decir, desarrollo material y cultural. Esto cambiaría con el socialismo, pues allí todos estarían involucrados en tales, avanzando hacia la máxima potencialidad de la humanidad:

⁶⁶ Sobre la frase en cuestión véase Ian Angus, “El origen del eslogan ‘Socialismo o barbarie’ de Rosa Luxemburgo”, *Marxismo Crítico*, 14-xi-2014, en DE: <<http://marxismocritico.com/2014/11/14/el-origen-del-eslogan-socialismo-o-barbarie/>>.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*

La palabra *Revolución* encierra, como hecho social, una de las ideas más grandes que caber puede en la mente de los niños y de los hombres, como es la de terminar con el estado de injusticia social [por el que] atravesamos, creando en esta misma tierra sobre la cual pisamos y vivimos una nueva sociedad, en la que se halle asegurado el bienestar para sus componentes sin excepción, es decir, para todos los niños, para todos los jóvenes, para todos los adultos, que de ella formen parte [...] En esa nueva sociedad que habrá de hacer felices a todos sus miembros, los medios de producción económica con todos sus adelantos, se encontrarán al servicio de la comunidad, tal como en épocas remotas de las sociedades primitivas e incipientes que pudieron disfrutar colectivamente la tierra.⁶⁹

Esta mirada se ve sustentada en una concepción materialista y dialéctica de la historia, así como en su comprensión científica, que se vincula con una aceptación de la continuidad e inevitabilidad del cambio. En ese contexto, las revoluciones son explicadas como el momento en que la acumulación de tensión estructural se desata y genera modificaciones en el orden social:

El estudio de todas estas transformaciones [por las que] han pasado los pueblos de la Tierra, y de esas diferencias que han venido existiendo entre los hombres tal como lo referimos, y lo observamos de todos esos contrastes de la época actual que hemos descrito, y de otros muchos más que no acabaríamos de contar, han permitido a los hombres descubrir las leyes que rigen los fenómenos sociales, llegando al conocimiento de que las sociedades humanas, al igual que todos los seres de la naturaleza, se transforman incesantemente, sin llegar a tomar nunca formas definitivas o estáticas. También han llegado a descubrir que esas transformaciones que viene sufriendo toda sociedad, no se operan ni se han operado siempre de manera paulatina y espontánea, como lo quisieran muchas gentes que dicen que la naturaleza nunca procede a saltos, sino que en ciertas etapas de desarrollo se han registrado en su seno conmociones violentas: luchas entabladas entre los hombres que anhelan una vida más justa y mejor y los individuos que desean conservar un estado de cosas que les asegura la riqueza y el poder. Esas luchas, denominadas revoluciones, han ocasionado la destrucción de la propia sociedad existente, para dar lugar al nacimiento de otra nueva sociedad pujante y victoriosa, en relación a la anterior.⁷⁰

⁶⁹ Rafael Méndez Aguirre, “La idea de *Revolución* explicada a los niños”, *Revista de Educación* (diciembre de 1937), pp. 5-7, p. 6.

⁷⁰ *Ibid.*

Si bien en este fragmento se contrasta lo dinámico con lo estático, tal dicotomía está trabajada de modo más interesante para nosotros —en tanto se vincula con el marco filosófico del que parte la educación socialista— en el inicio del artículo “La educación pública en México”, de Chávez Orozco:

Toda finalidad educativa descansa en una concepción filosófica. Si la concepción filosófica es de carácter estático, es decir, si las cosas y sus imágenes en el pensamiento, si los conceptos se toman como objetos aislados de investigación, como objetos fijos, inmóviles, enfocados uno tras otro, cada cual de por sí y como algo dado y perenne, si, en fin, se adopta una posición metafísica frente a la vida, la educación tendrá como principal finalidad crear en el individuo un deseo de perpetuar un estado social dentro del cual se siente tanto más cómodo cuanto que es incapaz de concebir otro mejor. Si por el contrario, siguiendo la senda dialéctica, no perdiendo jamás de vista la acción general de las recíprocas influencias de la génesis y la caducidad de cuanto vive, de los cambios del avance y retroceso, entonces, como por esta vía llegamos a una concepción exacta del universo, de su desarrollo y del desarrollo de la humanidad, así como de la imagen proyectada en las cabezas de los hombres, la finalidad educativa entraña una aspiración por engendrar en el individuo un impulso que lo empuje a transformarse.⁷¹

La contraposición entre una concepción regresiva y una progresiva de la historia es evidente y, como se vio previamente, la última está vinculada muchas veces a la lógica de etapas, que marcarían los niveles de desarrollo productivo. Como México vivía una diversidad de etapas al mismo tiempo, se encontraba inmerso en una incoherencia estructural que debía ser abordada.

En relación con ello, las políticas educativas llevadas a cabo por la educación socialista tienen por intención ayudar a resolver esta encrucijada histórica en favor del socialismo. Traigo a colación esta dinámica porque se vincula con la relación delineada entre estructura y superestructura, entregándole a esta última una importante relevancia en las posibilidades de modificación de la primera, como afirma Chávez Orozco:

Si quisiéramos caracterizar, en unas cuantas palabras, la naturaleza de la educación en México, podríamos decir que su inmediata finalidad radica en contribuir a la transformación de las relaciones de producción. Este objetivo

⁷¹ Chávez Orozco, “La educación pública en México” [n. 44], p. 4.

que persigue la educación nacional hace de ella un fenómeno totalmente distinto de lo que es en otros países de régimen capitalista.

En efecto, dentro del régimen capitalista, la educación es una superestructura que aspira a consolidar toda la estructura económica de la sociedad, creando en los individuos estados de conciencia que permitan ver la vida social como algo estático, que nada ni nadie podrá transformar.

Ver en la educación, como vemos los mexicanos, un medio para modificar las relaciones de producción, determina que la educación nacional sea, por excelencia, de carácter revolucionario, a su vez, determina, por un lado, un impulso que muchas veces llega al frenesí y, por otro, una resistencia incontrolable.⁷²

El impulso referido es el de la superación del estado social injusto, y la resistencia es al afán perpetuador contra el que debe lucharse. De este modo, aunque existan problemas estructurales para el avance de México —lo que se graficaría tanto en la inexistencia de nación efectiva como en la incierta periodización productiva— la meta del socialismo sigue siendo factible, y se la relaciona con la idea de civilización que se presenta, en ocasiones, incluso como el resultado inevitable del devenir histórico.

Esta última idea está presente en algunos textos escolares de la época, especialmente los referidos a historia universal, periodizada en comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, capitalismo y socialismo. En la introducción de este último momento, en un texto escolar se afirma lo siguiente:

La burguesía se tornó fuerte y derrocó a los monarcas absolutos, representantes del régimen feudal; el proletariado se ha robustecido cada vez más y ha venido fortaleciendo el principio de que mientras existan explotados y explotadores, hombres que trabajan y hombres que se enriquecen con la fuerza de trabajo de aquéllos, no se podrá encontrar el verdadero camino de la libertad y la armonía.

La lucha de clases ha madurado las condiciones del mundo capitalista en decadencia; los trabajadores ineludiblemente se emanciparán, y no cabe duda [de] que todos los medios de producción quedarán en sus manos para construir el régimen socialista, en el que no habrá explotados ni explotadores.⁷³

⁷² *Ibid.*

⁷³ Raúl Contreras y Faustino Zelaya, *Historia universal: para uso de los alumnos de las escuelas primarias*, México, SEP/Ed. El Nacional, 1938, p. 198.

Esta confianza en el porvenir también se encuentra consignada en otros momentos dentro del corpus revisado, más explícitamente relacionada con una idea de civilización que, en buena medida, adquiere unos propósitos analogables a los de la educación socialista, en tanto proyecto que se resuelve en la necesidad de superar el presente, y de extender la civilización hacia la mayoría de la población nacional:

Nada puede justificar con más elocuencia la larga lucha de sacrificios de la Revolución Mexicana, como la existencia de regiones enteras en las que los hombres de México viven ajenos a toda civilización material y espiritual, hundidos en la ignorancia y pobreza más absoluta, sometidos a una alimentación, a una indumentaria y a un alojamiento inferiores e impropios de un país que, como el nuestro, tiene los recursos materiales suficientes para asegurar una civilización más justa.⁷⁴

Para el logro de tales propósitos, este artículo pone un muy fuerte énfasis en el trabajo y la acción, y considera necesario abandonar las “orientaciones en favor de las profesiones liberales” que tendría la educación superior, “para hacerse eminentemente técnica”.⁷⁵ En ese sentido, el papel de los maestros también se prefigura a partir de estas consideraciones, pues no se circunscribe únicamente a la formación de la niñez:

Tenemos la esperanza de que los maestros sean los guías no sólo de la niñez, sino de los hombres de trabajo. La Revolución no quiere que se pierda el tiempo esperando que los niños de hoy crezcan con una nueva orientación, sino que quiere que los hombres de hoy cambien de criterio para que, con un nuevo sentido de responsabilidad, vengan a participar en el movimiento económico que la República busca en favor de los trabajadores.⁷⁶

Es posible consignar, entonces, que la confianza en el porvenir se encuentra necesariamente mediada por la necesidad de acción revolucionaria y transformadora, ámbito donde la educación tendría una significativa función. Asimismo, el afán de cambio no puede delegarse exclusivamente a la juventud, pues los trabajadores son

⁷⁴ “La política educativa del gobierno de la república”, *Revista de Educación* (agosto de 1937), pp. 13-15, p. 14.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ *Ibid.*, p. 15.

fundamentales en los afanes revolucionarios. Es posible establecer dos matices en torno a esta cuestión. Primero, en otros documentos existe una confianza muy grande en la juventud y su participación en el avance nacional. Segundo, en otros textos se pone un énfasis muy fuerte en el ámbito de la cultura para el desarrollo civilizatorio, lo que implica, al menos, un complemento del papel que tiene el trabajo en el mismo.

Con respecto a lo primero, se establece una diferencia entre la juventud mexicana y la juventud histórica. En torno a ello, el texto de Gonzalo Vázquez Vela es bastante explícito. De corte evidentemente nacionalista, el texto no hace mención a la búsqueda del socialismo, aunque se encuentra en plena consonancia con algo dicho previamente: la necesidad de afirmar la nación primero, para poder avanzar. En ese ámbito, se le asigna una gran responsabilidad a la juventud:

Toca a los jóvenes que reciben o han recibido una preparación en las aulas, y que comienzan a concebir la cultura y el conocimiento en función de los intereses de la colectividad, de decir, de la patria misma, aquilatar su papel de avanzada, de orientadores o guías de los jóvenes trabajadores del campo y de la ciudad, particularmente en el aspecto de la organización de las amplias masas juveniles del país, cosa que sólo se podrá lograr por un continuado afán de superarse, sobrepasando sus esfuerzos y la preparación que hubiesen recibido, con la mira de servir con mayor eficiencia a la democracia mexicana.⁷⁷

Es necesario destacar que la consideración de la lozanía como un agente de cambio fundamental es algo que puede encontrarse en el ámbito intelectual y cultural latinoamericano desde el inicio del siglo xx, en tanto el *Ariel* de José Enrique Rodó se publica en 1900 y abre una perspectiva que pone el énfasis en la relevancia de los jóvenes, lo que tuvo repercusiones especialmente en los movimientos universitarios de la época. En ese sentido, lo que aquí se consigna puede verse como una relativa continuidad, principalmente porque se enmarca en un discurso más nacionalista que socialista. Una variante de la valoración de la juventud es su relación con un discurso latinoamericanista, que entiende que el

⁷⁷ Gonzalo Vázquez Vela, “La juventud mexicana y sus deberes cívicos”, *Revista de Educación* (diciembre de 1937), pp. 1-2.

continente tiene valores y características analogables a las de la adolescencia humana. En ese sentido, América Latina viviría una suerte de juventud histórica, que la haría más proclive a ser un espacio para el proyecto y la superación de lo ya existente. Los planteamientos de Jorge Castro Cancio abonan al respecto:

El estudio de estas culturas [antiguas] nos muestra claramente que la marcha de la civilización se realiza de oriente a occidente, comenzando con los pueblos del Lejano Oriente hasta el Egipto, pueblo que proyecta las culturas orientales hacia los pueblos mediterráneos donde elaboran, al liquidarse el régimen esclavista, nuevos sistemas de producción.

Por muchos siglos la civilización se detuvo en Europa: no se conocía América; el rumbo de la trayectoria la señalan ahora los pueblos americanos que se distinguen por su civilización; posiblemente la América, con el tiempo, será el centro de la civilización universal.⁷⁸

Una valoración más explícita de este cambio civilizatorio aparece hacia el final del texto, donde se avizora “la decadencia y la muerte de la civilización europea, llamada occidental, y la victoria de una nueva civilización basada en las conquistas sociales”⁷⁹ que, según lo dicho, probablemente residiría en América. Si bien estas ideas mantienen una continuidad con perspectivas nacionalistas —especialmente con juicios provenientes de *La raza cósmica*—, es posible consignar que se encuentran bastante depuradas de elementos raciales, sustentándose en análisis más históricos, como son las contradicciones intrínsecas del capitalismo, pero especialmente el advenimiento del fascismo en Europa, que se considera una amenaza para la preservación de la cultura y la civilización, en general.

En ese marco también se encuentran textos como uno del influyente pensador francés Romain Rolland, donde se exhorta a la juventud contra el fascismo de la siguiente manera:

El uno con todo, lo verdadero universal, he aquí el panhumanismo que corona la frente de nuestra revolución. En los días en que los nacionalismos y los fascismos se obstinan en su salvaje empeño de hacer retroceder a la cultura: en podas por medio del hacha [d]el bosque de las razas y de sus genios, y también en extirpar el espíritu de la libertad, nosotros recogemos

⁷⁸ Jorge Castro Cancio, *Historia general*, México, Ed. Águilas, 1941 (Col. *Textos de historia para las escuelas primarias mexicanas*, dirigida por Luis Chávez Orozco), p. 172.

⁷⁹ *Ibid.*

y reivindicamos toda la herencia de siglos y el tesoro del pensamiento del mundo entero.

Jamás ha agitado al espíritu humano un movimiento más augusto, más vasto, más libre y más luminoso que el de la hora presente. Hacia él fluyen todos los ríos, en él desembocan todas las corrientes de los anhelos de la Humanidad.⁸⁰

Si bien en la cita no aparece explícito el concepto de *civilización*, es posible distinguir dos elementos característicos del discurso que aquí venimos revisando. Por un lado, su proyección y su inevitabilidad, y por otro, la posibilidad cierta de una regresión, en este caso con la amenaza del fascismo, que se asimila al salvajismo. De tal manera, la necesidad de salvaguardar la cultura y la civilización resulta imperativa, y para ello se apela a la juventud de forma indistinta, asumiéndola como parte de una indefinida revolución.

Una dinámica similar puede encontrarse en el texto escolar de historia universal escrito por Contreras y Zelaya, aunque allí el resguardo de la cultura se les entrega a las clases sociales que, históricamente, han llevado a cabo sucesivas revoluciones: “En la etapa feudal, la burguesía salvó la cultura y el progreso; en la etapa capitalista, es el proletariado el que salvará a la humanidad del caos en que vivimos”.⁸¹ De este modo, nuevamente el socialismo aparece como la posibilidad de proyección efectiva de la cultura y la civilización para superar el presente; y también se entiende el contacto de los grupos excluidos con dicho acervo como fuertemente creativo y dinámico, que en forma inevitable modifica y enriquece profundamente el sentido de los componentes de tal cultura: “Hombres y mujeres de todas las razas y de todas partes, tendrán igualdad de oportunidades para poder aplicar sus aptitudes a todo lo que produzca bienestar social. La cultura abrirá sus puertas a todos, para iluminar el sendero de los que en la vida sólo han tenido obscuridad y miseria”.⁸²

En todo caso, es necesario comprender que dicha posibilidad está mediada sólo por la aceptación del cambio y la lucha contra la mirada conservadora de la cultura —sintomático de una mirada

⁸⁰ Romain Rolland, “Llamada a la juventud en el momento actual”, Salomón Kahán, trad., *Revista de Educación* (agosto de 1937), pp. 55-56.

⁸¹ Contreras y Zelaya, *Historia universal* [n. 73], p. 294.

⁸² *Ibid.*, p. 323.

refractaria en términos generales—, algo que se emparenta con la concepción decimonónica de la civilización, es decir, como un modelo que preexiste a la realidad, y al cual ésta debe adecuarse al considerarlo de suyo como superior e inalterable. Ahora bien, en esta lucha constante el desenlace no siempre implica avance, existen también retrocesos:

La transformación de los regímenes sociales no se ha hecho por la simple voluntad de hombres aislados, ni por el designio de fuerzas sobrenaturales o desconocidas, sino por el perfeccionamiento de la técnica de producción.

En ciertos momentos, tal parece que el progreso se detiene y que, en lugar de adelantar, retrocede. En este aspecto, el feudalismo se presenta como una nueva forma de organización social, sin que la técnica productiva haya efectuado ningún progreso. Pero es que la transformación, dentro de [la] sociedad, como dentro del mundo natural, no siempre lleva a estadios superiores. No es un ascenso constante; hay periodos de aparente retroceso, que dan impulso más tarde a formas superiores.⁸³

De tal manera, el peligro del fascismo adquiere un carácter de amenaza civilizatoria, emparentándose continuamente con la barbarie o el salvajismo, algo que remite a un retroceso en el desarrollo de la humanidad. Así, por ejemplo, el discurso dictado durante el aniversario de la llegada a México de los llamados “Niños de Morelia”, refugiados de la Guerra Civil Española, se inicia del siguiente modo: “Este noble país, hermano del nuestro, supo dar un gesto revolucionario al acoger en su seno quinientas vidas que la barbarie fascista quería tener en el abismo de la ignorancia. En España se sufría hambre y miseria a causa de la guerra criminal y sangrienta que el fascismo desencadenó. ¡Quería tener a España en una esclavitud bárbara!”⁸⁴

La relación entre barbarie y fascismo europeo es explícita, así como su voluntad de conservar en la ignorancia a una sociedad, lo que resulta del todo coherente con lo que se ha venido comentando. Esta relación entre fascismo e ignorancia aparece en otro artículo, aunque esta vez referido a una situación estrictamente mexicana, que se describe en el título: “Los creadores de la nacionalidad

⁸³ *Ibid.*, p. 322.

⁸⁴ “Primer aniversario de la llegada de los niños españoles a México”, *Revista de Educación* (julio de 1938), pp. 49-51.

mexicana calumniados por el fascismo”, que en su inicio plantea: “El fascismo —enemigo de la cultura y la democracia— emprendió una ofensiva en el terreno histórico para justificar la conquista española y condenar la independencia nacional. Por medio de libros y revistas, calumnia a Hidalgo y a Morelos, primeros jefes de aquella lucha clasista internacional. Una breve evocación de sus vidas basta para desgarrar las calumnias”.⁸⁵

En este caso, la crítica nos remite a un tópico que ya fue tocado previamente, la consideración científica de la historia, negada por el fascismo, que la reescribiría para justificar sus prácticas contemporáneas, lo cual sólo puede llevarse a cabo con base en la mentira. A su vez, el fascismo se presenta como totalmente regresivo, pues hace una apología del dominio colonial y una crítica a la independencia que hace eco de los discursos más conservadores del ámbito mexicano. En este contexto se levantan las banderas de la verdad como contrapeso, algo que resulta altamente decidor con respecto a la confianza en la interpretación historiográfica desarrollada por Ramos Pedrueza.

Un último elemento que me gustaría destacar antes de pasar a las conclusiones del artículo es que no sólo el fascismo es presentado como contrario a la civilización, según se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Pero las guerras de conquista, el predominio económico de oligarquías del dinero, impuesto por la violencia de los gobiernos fuertes contra los pueblos débiles, o la actitud agresiva propagando la necesidad de la conquista de nuevos territorios, no puede ser juzgada como norma digna de la especie humana, sino como el ancestro de la barbarie de las comunidades primitivas, que debe ser condenado y desterrado para siempre de la faz de la Tierra.⁸⁶

Ahora es el imperialismo el que pasa a ser juzgado como barbarie, como una pulsión primitiva que debe ser superada, como una condición para lograr la paz y un porvenir. En consecuencia, América Latina es entendida como el espacio idóneo para ello, pues el

⁸⁵ Rafael Ramos Pedrueza, “Los creadores de la nacionalidad mexicana calumniados por el fascismo”, *Revista de Educación* (diciembre de 1937), pp. 43-46.

⁸⁶ Manuel Palacios, “Las escuelas de América por la paz”, *Revista de Educación* (septiembre de 1937), pp. 43-44.

documento se enmarca en un congreso continental de educación, en cuyas resoluciones se remarca el sentimiento americanista y la necesidad de asentarlos en la juventud americana para poder luchar contra la barbarie y acercarse a la civilización.

Conclusiones

ESPERO haber dado cuenta de un uso muy diferente del concepto *civilización*, con respecto a sus usos previos, caracterizados en la introducción al presente trabajo. Gran énfasis se le dio a la dicotomía modelo-porvenir, que da cuenta de una modificación sustancial en el sentido que tiene la civilización, especialmente cuando ésta se vincula con el socialismo. Dicha relación, a su vez, parece implicar una confluencia entre los dos significados de civilización, en tanto se asume que ésta sólo se logra verdaderamente cuando todos los miembros de una sociedad se benefician de ella. En ese sentido, la civilización termina siendo a la vez criterio ordenador de pueblos, pero también bandera de lucha, especialmente contra el advenimiento de la barbarie de la época: el fascismo y el imperialismo. De este modo, y especialmente con respecto a esto último, más amplio en términos temporales, es posible notar una inversión de lo que se precia por civilizado y bárbaro.

Si bien lo anterior da cuenta de una superación de las miradas decimonónicas, la ponderación con respecto al discurso nacionalista resulta más compleja. En efecto, la conexión entre unificación mexicana y búsqueda del socialismo tiene innegables ribetes nacionalistas, pero que se ajustan siempre a las perspectivas anteriores, más extendidas también en el continente. En efecto, la necesidad de respetar y proyectar la multiplicidad de lenguajes y culturas a partir de un diálogo cultural efectivo, la consideración de México como un proyecto a construir y no como un *a priori* que integrar o el análisis materialista de la historia nacional, son elementos que le otorgan a este periodo un cariz diferente en comparación con el anterior y el posterior, que se acrecienta si se compara con otros países del continente. En ese sentido, por momentos incluso podrían encontrarse ciertos elementos que se adelantan a su tiempo, ciertas inquietudes que vendrán a abordarse décadas más tarde, con las políticas multi e interculturales.

Paradójicamente, en muchas ocasiones estas miradas se ven alentadas por el ejemplo soviético y estalinista, que se encontraba bastante lejos de algunas perspectivas presentadas por el trabajo. Ahora bien, esto da cuenta de un problema que aún hoy se encuentra irresoluto, y que ha marcado una serie de debates para los estudios poscoloniales, pues dentro del corpus revisado no es el indígena quien habla, sino que siempre es el Estado o sus agentes. De este modo, la perspectiva indigenista no resulta del todo superada, aun cuando tiene una mirada efectivamente más politizada y crítica, que se encuentra a medio camino entre el indígena como objeto de estudio y como sujeto político: apunta hacia la constitución de lo segundo, pero asume que es imposible que eso se logre por fuera de las directivas estatales. Asimismo, su integración a la nación no se da bajo una pauta disolutiva, sino que es mucho más activa y enriquecedora no sólo por su tradición o pasado, sino por su posibilidad de acción transformadora del presente y del futuro.

También la consideración científicista y muchas veces mecanicista del materialismo histórico resulta interesante de hacer notar, especialmente la mirada etapista y los juicios realizados acordes con tales criterios para buscar comprender la realidad, tanto pasada como contemporánea. Ahora bien, también es necesario reconocer una relativa plasticidad y permeabilidad de tales concepciones, especialmente notorias en el americanismo que algunos documentos denotaban, y que en ocasiones se justificaban en extensiones de estas leyes históricas.

A partir de lo ya dicho, es posible argumentar que la educación socialista en verdad implica una diferenciación frente a la mirada de la historia mexicana previa y posterior, al menos a nivel discursivo e ideológico, que adquiere una connotación rupturista que generó complicaciones para su implementación efectiva. Al mismo tiempo, es posible encontrar una mirada que es coherente con la imposición “desde arriba” de los proyectos, que termina por replicar una lógica clientelar para con el mismo Estado, algo que muy probablemente redunde en la relativa inorganicidad afirmada por Knight. Ahora bien, tal vez este último juicio puede relativizarse, pues en las páginas revisadas se encuentra condensada una capacidad crítica y creativa que no parece estar sujeta

exclusivamente a un discurso oficial, aunque no tengo capacidad para comprobarlo ahora, pues requeriría una revisión minuciosa de cada uno de los autores de la revista en busca de entablar posibles relaciones con el aparato estatal, empresa que excede los propósitos de este artículo.

Un último aspecto que quiero destacar es una proyección hacia la contemporaneidad. En un contexto de neoliberalismo avanzado, donde los proyectos y metas comunes parecen totalmente denostados por un individualismo radical, donde parece existir una renuncia a buscar entregarle un sentido al accionar de la sociedad y donde la posibilidad de imaginar un mañana mejor a partir de la praxis política parece clausurada, creo que resulta necesario mirar hacia atrás para darnos cuenta de la necesidad de desnaturalizar tales sentidos comunes y hacernos cargo tanto de la necesidad de pensar una salida a lo actual como de los errores que se cometieron en el pasado al buscar el mismo objetivo.

Enrique Riobó

RESUMEN

Análisis del uso del concepto *civilización* dentro de un corpus documental oficial asociado a la llamada educación socialista mexicana: la *Revista de Educación* entre 1934 y 1940, publicada por la Secretaría de Educación Pública, y textos escolares de historia. El estudio da cuenta de una concepción que relaciona la civilización con el socialismo y el porvenir, y la contrapone al racismo y al colonialismo, así como al orden decimonónico y a las fuerzas conservadoras de la época.

Palabras clave: proyecto civilizacional, reforma educativa, presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940), lenguas indígenas.

ABSTRACT

Review of the uses of the concept *civilization* in an official documentary corpus associated with the so called Mexican Socialist Education: history textbooks and *Revista de Educación*, from 1934 to 1940, published by the Public Education Ministry (Secretaría de Educación Pública). This paper puts forward a notion of civilization linked to the ideas of Socialism and the approaching future, and opposed to racism and colonialism, as well as to the 19th century order and the then present conservative forces.

Key words: civilizational project, educational reform, Lázaro Cárdenas' presidency (1934-1940), native languages.