

NEGOCIACIÓN Y RESISTENCIA EN EL PROYECTO CULTURAL DE LA REVOLUCIÓN

Carmen Imelda Valdez Vega

Mary Kay Vaughan examina en este libro la política cultural que se articuló durante el proceso posrevolucionario en la década de los años treinta del siglo xx. En él se recupera un planteamiento metodológico y reflexivo que parte de la resistencia y la negociación como motor de la construcción del discurso hegemónico.

En el texto se hizo un análisis comparativo respecto de la negociación o la resistencia que se entablaron en torno a la educación socialista en cuatro grupos sociales rurales ubicados en Puebla y Sonora. Por una parte, se estudió la sociedad de mestizos del ex-distrito de Tecamachalco en Puebla y los indios nahuas del ex-distrito de Zacapoaxtla ubicados en la Sierra Norte del mismo

estado. Para el caso de Sonora, se analizó a los indios en el Valle del río Yaqui y a los campesinos mestizos de la ribera izquierda del mismo río.

Al comprender la política cultural como un proceso en el que se articula un discurso cultural nacionalista en medio de la disputa por la definición de la identidad y la ciudadanía, Kay Vaughan enfocó su estudio en la conducta social de estas cuatro regiones frente al proyecto revolucionario. La selección de estos cuatro grupos responde a la preocupación de la autora por entender la reacción social frente a la propuesta de la política cultural hegemónica.

La selección de estos grupos indígenas y campesinos para examinar la reacción social frente al proyecto cultural hegemónico corresponde a

dos variables: región, raza y movilidad política. Sonora y Puebla pueden representar al norte y al centro del país respectivamente.¹ Una “cala” de las dos vastas regiones corresponde a la acción política de los grupos indígenas y mestizos. Así, los yaqui habían sido un grupo social que había confrontado la invasión a sus fértiles tierras de manera permanente hasta el inicio del siglo xx. Mientras que los campesinos localizados al otro lado del río Yaqui tenían un antecedente histórico menos violento. Para el caso poblano también utilizó el mismo criterio un grupo indio y otro de campesinos mestizos.

Este libro es una muestra clara de trabajos que ya han rebasado los límites de la historiografía revisionista que explicaron a la revolución y al

¹ Katz, Friedrich, *La servidumbre agraria en México en la época porfiriana*, México, Era, 1984. Mary Kay Vaughan tomó en cuenta dos de las tres regiones que Katz ya había caracterizado una década anterior. Katz, dividió el espacio socioeconómico en México tomando en cuenta las condiciones laborales de los peones en las haciendas porfirianas. En la zona desértica del norte, Katz identificó un tipo de sociedad campesina más libre y con un mestizaje más intenso, mientras que los campesinos de la zona del centro del país tenían mayor arraigo a la tierra y con predominio de la colectividad social. Finalmente, Katz observó la “semiesclavitud” del campesino del sureste.

Estado mexicano en una perspectiva netamente política. Uno de los aportes de la autora es su incursión en el examen de los procesos socio-culturales de la revolución que contribuyeron a forjar las principales instituciones del Estado mexicano.

El avance historiográfico más importante de la investigación es que en ella se muestra que la hegemonía del Estado tiene una dimensión cultural y pretende “ir más allá de la estrecha interpretación política de una organización clientelista, impuesta desde arriba por los dirigentes del Estado”, al mismo tiempo que abandona la percepción del “crédulo campesino” como un ente pasivo que fue absorbido “al vórtice de la modernidad implacable” de los años treinta.

La autora del libro plantea que el proyecto de las élites triunfantes fue matizado al quedar amalgamada la cultura popular a la política cultural nacional con la incorporación de ciertos elementos culturales de los indígenas y mestizos. Proceso delineado por la asimilación o rechazo social del paradigma de la Secretaría de Educación Pública.²

La permanencia de estos elementos populares en la política cultural nacional en la propuesta modernizadora de la Secretaría de Educación Pública se explica por el diálogo y la

resistencia que entablaron el incipiente Estado disgregado y la sociedad disgregada. Por el pacto social que gira en torno a esta política cultural puede comprenderse el consenso hegemónico de la élite posrevolucionaria. Para argumentar esta idea, además de la noción de resistencia, Mary Kay retoma la noción gramsciana de hegemonía y gobierno consensual, en la que no se excluye la coerción. Con todas estas nociones, ella pudo identificar la reciprocidad en el diálogo, muchas veces violento, otras más equilibrado, que hubo en la articulación de un “lenguaje” común. La autora apunta que:

En la negociación de la política cultural por medio de la escolaridad durante los años treinta se forjó un lenguaje compartido, tanto para disentar como para el consenso. No fue un idioma impuesto por una élite estatal ni por la burguesía; fue un lenguaje construido en común por medio de negociaciones entre un Estado incipiente y fragmentado y una sociedad sumamente movilizadora y fragmentada. Incorporó demandas, conceptos y reclamaciones subalternas para lograr el consentimiento al proyecto de modernización del Estado. Este lenguaje compartido quedó organizado en torno a tres conceptos: los *derechos* de los grupos colectivos a la justicia social; la *inclusión* en la modernidad; y la participación en una sociedad *multicultural*.³

En el análisis del “lenguaje común”, podría decirse del discurso hegemónico, ella toma en cuenta los derechos y las diversas expresiones culturales de los indígenas y campesinos en el proceso de modernización en México durante los años posrevolucionarios.

Al enfocar el análisis histórico desde la perspectiva de la historia cultural, la autora de este libro reconoce la transformación que tuvo el proyecto de las élites dirigentes al quedar incluidos los campesinos y a las capas populares en éste. Kay Vaughan concluye que los maestros y los campesinos fueron actores importantes en la construcción de la política cultural del régimen posrevolucionario de la década de los años treinta. Y que la resistencia y la negociación fueron dos fenómenos del proceso de construcción de cultura nacional. Aquí se demuestra que por ambas vías se incorporó la cultura y los derechos populares a la modernización de los años treinta del siglo xx.

y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos/ Centro de Investigación y Docencia Económicas, División de Estudios Políticos, 1999, pp 12 y 13. Palacios coincide con Mary Kay Vaughan, pues también recupera los planteamientos de Alan Knight en torno a la resistencia popular que generó el “proyecto” cultural posrevolucionario y la inexistencia de un solo proyecto cultural. Véase al respecto Knight, Alan, “Revolutionary Project. Recalcitrant People: México, 1910-1940” en Jaime Rodríguez O., *The Revolutionary Process in México*, Los Angeles, UCLA-Latin America Center Publications, 1990.

² Véase Knight, Alan, “Estado, revolución y cultura popular en los años treinta” en Águila, Marcos Tonatiuh et al. *Perspectivas sobre el cardenismo. Ensayos sobre economía, trabajo, política y cultura en los años treinta*, México, UAM-A, 1996, pp 297-323. Al igual que Mary Kay Vaughan, Knight analiza la cultura popular y el proyecto revolucionario que intentó moldear el carácter del pueblo mexicano “desde arriba”.

³ Mary Kay Vaughan, *op. cit.*, p. 346. También véase Palacios, Guillermo, *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos*

La autora del texto se vale de aquellos dos modelos para analizar la tensión social que existe en torno a la implantación de la educación socialista en los años treinta en las cuatro comunidades seleccionadas: negociación y resistencia. En el primero se puede subrayar el modo en que la gente campesina aprovecha la escuela para cobrar mayor poder, alterando la implementación del proyecto estatal. El segundo resalta que la polarización entre las configuraciones culturales del Estado y las de la comunidad disminuye la posibilidad del diálogo. Ambos modelos le permitieron a la autora entender la interacción que hubo entre la gente del campo y las escuelas estatales, ya que por ellos se puede reconstruir las mentalidades, economías y recursos locales y las configuraciones de conocimiento.⁴ Vaughan observó que el modelo de negociación fue apropiado a las dos sociedades mestizas que experimentaron una redistribución de poder y de recursos. Los dos modelos le permitieron a la autora observar el éxito que tuvo el discurso hegemónico en esta década al incorporar en él la diversidad regional y los múltiples discursos del plano local.

La autora considera que la escuela y los maestros no han sido estudiados

con profundidad, por lo que propone examinarlos, pues ellos alteraron la conducta local y las relaciones de poder, desde la acción política de los grupos y sectores sociales hasta las áreas íntimas de las relaciones de género.

La participación política de los maestros federales fue vital para lograr los objetivos centrales del programa de la educación socialista, ya que además de intentar la reforma de la conducta campesina, promover la organización colectiva infantil y campesina, de enseñar hábitos productivos e impulsar las actividades deportivas, ellos eran convocados para constituirse en asesores de los obreros y campesinos para su organización nacional que protegieran sus derechos.

El maestro se constituyó en el punto de intersección que ligaba a la sociedad local con el mundo exterior. A los maestros les tocó cumplir una doble función: —dice la autora— la Secretaría de Educación Pública los llamó para lograr la adhesión de la sociedad al conjuro modernizante. Mientras que la “presión de abajo”, los obligó a encabezar, en muchos casos, la resistencia para suavizar o detener las iniciativas estatales. El maestro se constituyó en un punto de intersección entre la sociedad local y el mundo exterior y, en consecuencia, al mismo tiempo que introdujo nuevos conceptos, ideas, habilidades y valores, fue receptor del escrutinio, juicio y modificación que la comunidad campesina hizo de los primeros.⁵

De hecho, la escuela se constituyó en el campo de batalla de negociaciones intensas y con frecuencia violentas por el poder, la cultura, el conocimiento y los derechos. En este espacio se enfrentaron, por una parte, la intención de promover una ideología modernizante y nacionalista del Estado en ciernes, contra la impugnación que le hacían las comunidades a ella, por lo que ciertas comunidades campesinas indígenas o mestizas pudieron manipular e incidieron en la modernidad como concepto y como práctica.

Lo novedoso de la política educativa rural de Lázaro Cárdenas, piensa Mary Kay Vaughan, fue el énfasis cultural e ideológico para lograr la movilización y la inclusión del pueblo. El culturalismo que había influido la política educativa oficial desde los años veinte se vio reforzado en los años treinta con la política cultural que fue acompañada por el reparto agrario masivo.

Contra la idea de que hay líneas de continuidad entre las políticas modernizadoras del Estado porfirista y el Estado posrevolucionario, Mary Kay sostiene que los procesos de modernización en México previos a la guerra revolucionaria, fueron alterados por la presión campesina para que se incluyera lo “moreno” en la imagen del mexicano.

La investigación de Mary Kay Vaughan demuestra que la presión social provocada por la intensa movilización popular de esos años

⁴ Mary Kay utilizó el concepto de la escuela como construcción social y generadora de una sociedad civil elaborado por Elsie Rockwell. Véase Rockwell, Elsie, “Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms (Tlaxcala, 1910-1930)” en Joseph Gilbert y Daniel Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham, N.C., Duke University Press, 1994.

⁵ Véase Guerra, Francois-Xavier, *México del antiguo régimen a la revolución*, t. I,

México, FCE, 1988. La idea del maestro rural como un elemento de intersección fue recuperada de Guerra.

mantiene la tensión en un punto favorable a los grupos sociales subalternos, por lo que quedó matizada la modernización convocada por las élites triunfantes con la inclusión de ciertos elementos populares y multiétnicos en la política cultural de los años treinta.

La modernización, que implicó moldear funciones y comportamientos de la familia, la sexualidad y ambos géneros, además de la destrucción de las redes regionales y patriarcales, se vio obstaculizada; la retardaron, la detuvieron o la reencauzaron. La inclusión de la

diversidad cultural y de los derechos populares y campesinos al proyecto cultural posrevolucionario aligeró el paso de la modernización en México.

La investigación de Mary Kay Vaughan demuestra que hay varias opciones a seguir en el estudio de la historia. Una de estas veredas es abierta al concebir a la política cultural como un proceso de negociación y resistencia en el que se pueden escuchar distintas voces indígenas y mestizas que incidieron en la definición del proyecto cultural de la élite hegemónica en México durante los años posrevolucionarios. Otra línea

de trabajo que puede investigarse es la resistencia y negociación del magisterio ante la política cultural del Estado a lo largo del siglo xx. Por ahora, habría que continuar avanzando en éstas y otras líneas de investigación que permitan encontrar la diversidad de “opciones” del proyecto cultural modernizador del Estado frente a la pujante participación de una sociedad multicultural.

Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE, 2001, 405 pp.