



ISBN: 978-607-99647-5-7

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Salvador Camacho Sandoval (2022).

Participación del magisterio en las reformas sociales cardenistas en
Aguascalientes, 1934-1940.

En J. A. Trujillo Holguín, F. A. Pérez Piñón y S. Camacho Sandoval (coords.), *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones* (pp. 299-330) [colección Historia de la educación en México, vol. 2]. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

PARTICIPACIÓN DEL MAGISTERIO EN LAS REFORMAS SOCIALES CARDENISTAS EN AGUASCALIENTES, 1934-1940

Salvador Camacho Sandoval

La miseria, la ignorancia, las enfermedades
y los vicios esclavizan a los pueblos

LÁZARO CÁRDENAS DEL RÍO

La educación socialista contribuye y apresura el advenimiento
de una sociedad más justa, más igualitaria, más humana.

ORGANIZACIÓN OBRERA AGUASCALENTENSE

La Revolución mexicana fue un acontecimiento económico y socialmente trágico, pero abrió oportunidades para hacer cambios relevantes en diversos ámbitos de la sociedad, impulsados por un Estado en reconstrucción y un desarrollo capitalista. La educación fue una de esas áreas prioritarias para los grupos que llegaron finalmente al poder, después de una década de lucha armada. En 1921 el gobierno federal, encabezado por el general Álvaro Obregón Salido, quien pretendía impulsar ciertos ideales progresistas de la Constitución de 1917, estableció la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el propósito de crear un sistema educativo que formara a las nuevas generaciones acorde a un proyecto nuevo de nación (Silva, 2020; Matute, 1980). Sin embargo, el discurso utópico no correspondió del todo con los hechos, pues inicialmente las acciones y resultados de este nuevo ministerio no marcaron una gran

diferencia con lo que existía en los últimos años del gobierno de Porfirio Díaz (1876-1911). “En realidad los datos históricos indican una continuidad profunda en la política educacional, en el contenido programático y en la estructura y el personal burocráticos, entre los periodos pre y postrevolucionarios” (Vaughan, 1982, p. 9). El cambio fue dándose con los años y la creación de la SEP en un contexto de movilización posrevolucionaria marcó un parteaguas en la historia de la educación en el país.

La Revolución trajo consigo rupturas en la organización política y en la cultura de la sociedad mexicana. Diez años de guerra trastocaron la vida social y su impacto fue devastador en muchos sentidos. Los terratenientes, por ejemplo, perdieron la influencia política que antes tenían y vieron amenazada su supervivencia económica. La destrucción física acarreada por esta guerra fue un hecho contundente y afectó a la agricultura más que a la industria, y en general a toda la economía. Con la catástrofe también vinieron nuevas maneras de hacer gobierno y de convivencia entre los grupos y las clases sociales. Además, “del remolino de la revolución emergió una nueva sociedad que, comparada con la anterior a 1910, era más abierta, fluida, móvil, innovativa y orientada hacia el mercado” (Knight, 1986, pp. 34-35). Tanto para los campesinos como para los hacendados, el cambio fue brusco, violento y estuvo lejos de ser idílico, aunque abrió un mundo de posibilidades para trastocar rumbos en el país.

La Revolución fue un movimiento popular y agrario que reivindicó mayores espacios de participación política y derechos sociales anteriormente socavados. Hubo transformaciones importantes que resultaron de la presión popular, “primero, con la revolución armada, después con el largo y penoso proceso de lucha agraria” (Knight, 1989, p. 37), el cual no era controlado por el gobierno, sino por las exigencias de campesinos que cambiaron su mentalidad y debilitaron con sus luchas la hegemonía política y social de los hacendados. Estos, que se habían constituido como un grupo privilegiado del régimen porfirista, ya para los primeros años del siglo

XX habían perdido legitimidad El descontento se dejó ver entre los sectores populares y también entre la clase media y terratenientes.

El resultado no fue una decorosa política liberal, como la que Francisco I. Madero había propugnado en 1910; pero tampoco fue un sistema autocrático cerrado, personalista, como el que Díaz había mantenido hasta el fin. La nación política se había ensanchado y ahora era quizá la mayor de América Latina; se estaba gestando una forma de política de masas, agitada, a veces radical, a menudo violenta y corrupta [Knight, 1989, p. 13].

En este convulso y dramático acontecimiento sociopolítico, lleno de ideales e intereses encontrados dentro de los mismos grupos revolucionarios, los profesores de primaria fueron protagonistas en la construcción de una nueva cultura nacionalista y en la instrumentación de reformas sociales. Las y los maestros ocuparon un lugar especial en los planes de los gobiernos revolucionarios, pero cobraron mayor notoriedad y relevancia durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), un sexenio que se caracterizó por retomar ideales revolucionarios no cumplidos o cumplidos parcialmente, como el reparto de tierras, y por plantear un proyecto de nación diferente al de los gobiernos anteriores.

En este capítulo se presenta la experiencia de Aguascalientes, una entidad en la que se instrumentaron medidas importantes durante este periodo, como la reforma agraria, la organización de trabajadores, la reivindicación de la mujer y, particularmente, la educación socialista; no obstante la presencia de una cultura con fuertes rasgos conservadores, que se expresaron de manera beligerante en determinados momentos de su historia, como ocurrió en la Guerra Cristera (1926-1929 y 1934-1936), cuando la jerarquía de la Iglesia católica y feligreses se opusieron pacífica y militarmente a decisiones del Estado mexicano (Padilla, 2019).

Un objetivo de este texto es, precisamente, mostrar que, frente a la oposición de terratenientes, de la jerarquía eclesiástica (estatal, nacional y del Vaticano) y de otros sectores, profesoras y profesores cardenistas cumplieron con la misión de acercarse y atender

demandas populares, siguiendo los lineamientos de la SEP, que respondían, a su vez, a la política social del gobierno de Lázaro Cárdenas y a necesidades reales del país. Se resalta el hecho de que los maestros durante esos años tuvieron capacidades y agencia para romper—incluso— posiciones conservadoras en los tres niveles de gobierno y posicionarse como líderes en las comunidades y mediadores entre las decisiones oficiales y los intereses y demandas de la gente.

La ideología radical del artículo 3° de la Constitución Política del país, que daba el carácter de socialista a la educación en 1934, no fue una decisión de un pequeño grupo en el poder, sino el resultado de la “experiencia acumulada en varios estados y una fuerte movilización en favor de la enseñanza socialista” (Rockwell, 2007, p. 348). Por lo menos, asistentes al Congreso Pedagógico de Jalapa, celebrado en julio de 1932, ya habían propuesto reformar este artículo con el fin de impulsar una educación que preparara a las comunidades para que participaran activamente “en la explotación socializada de la riqueza en provecho de las clases trabajadoras” (citado en Martínez y Martínez, 2021, p. 19). Esto sin hacer referencia a los planteamientos sociales de los hermanos Flores Magón, o la “escuela racionalista” de la Casa del Obrero Mundial, o la “escuela proletaria” de grupos de la Confederación Regional Obrera Mexicana, o la experiencia socialista de sureste mexicano (Camacho, 1991, pp. 123-125).

Al final de la administración gubernamental de Cárdenas los resultados no fueron los esperados, pero el proyecto trascendió para convertirse en una experiencia significativa de Estado, en una cultura política de participación popular y en un activismo social que benefició a las comunidades rurales. La aplicación del artículo tercero fue, en suma, producto de un desarrollo iniciado desde los albores del movimiento revolucionario, más que una decisión precipitada de legisladores radicales en el Congreso.

En esta misma dirección, Mary Kay Vaughan afirma que desde el año 1915 la política educativa del gobierno mexicano tuvo el

propósito de incorporar a los sectores campesinos a un proyecto nacional de corte modernizador y que la reforma de 1934 recuperó algunas características importantes trazadas en años previos y, de manera especial, propuso nuevos conceptos y prácticas en el sistema educativo nacional, las cuales tendieron a responder a contextos locales específicos, en los que la participación de los actores políticos y sociales fue fundamental, tal como ocurrió en regiones de Puebla y Sonora, que ella investigó de manera detallada (Vaughan, 2000a).

Desde esta perspectiva, la reforma no fue un conjunto de decisiones gubernamentales que se aplicaron desde arriba para que la sociedad respondiera sin mayor participación; por el contrario, en los hechos, los principios de estos proyectos tuvieron una ruta política, social y cultural compleja en las regiones, entidades y localidades del país, de manera que hubo una intervención disímula de los diferentes actores de la sociedad, los cuales asumieron un protagonismo que rechazó o aceptó propuestas, o adaptó, en un proceso de negociación, medidas que vinieron de otra parte, o aprovechó para recuperar y responder a necesidades e intereses propios (Quintanilla, 1996).

Y en este entramado de circunstancias y acciones, las y los maestros asumieron un protagonismo en el rumbo que siguió la reforma educativa. Ellos fueron clave para recuperar fortalezas e ideales sociales y para crear mejores maneras de involucrarse en las comunidades y hacer cumplir objetivos no solo del gobierno sino, y sobre todo, de gente que había participado en la Revolución y los primeros años de gobiernos revolucionarios, y no había visto resultados a su favor.

EL PROYECTO DE LA SEP Y EL ACTIVISMO DEL MAGISTERIO

La movilización popular y las nuevas ideas de una élite ilustrada en el grupo triunfante, entre otros factores, influyeron en las decisiones del gobierno federal en varios aspectos de la vida pública, aunque —como se ha dicho— los cambios no fueron inmediatos,

porque estructuras afianzadas por décadas favorecieron procesos de continuidad. El reparto de tierras, por ejemplo, siguió un camino zigzagueante, incluso de retrocesos, y fue hasta el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) cuando se repartieron más tierras que las otorgadas en los gobiernos anteriores. En educación, los inicios de un cambio mayor surgieron con la creación de la SEP, pero tuvieron que pasar años para consolidar un proyecto nuevo, acorde a las exigencias del país y a las demandas de la población.

Con el triunfo de Álvaro Obregón y su capacidad negociadora, en la SEP su secretario, el intelectual José Vasconcelos, asumió un protagonismo que marcó el rumbo de la política educativa pos-revolucionaria. Él, durante el gobierno de Porfirio Díaz, ya había denunciado que la educación y la cultura eran elitistas: “la cultura, como el capital y el poder”, dijo, “se encuentra en reducidos grupos, se convierte en prenda de lujo; cesa de ejercer influencia sobre las masas” (citado en Monsiváis, 1976, p. 317). Tal afirmación no solo reconocía la falta de acceso de la mayoría de la población al mundo de la escuela, sino también a sus contenidos.

Con este cuestionamiento al antiguo régimen, Vasconcelos aceptó en 1910 la propuesta democratizadora de Francisco I. Madero y —en 1914— participó en la Convención de Aguascalientes para definir nuevos rumbos de la educación en el país. Finalmente, logró posicionarse en el gobierno y con la anuencia del presidente Obregón pretendió hacer realidad su utopía educativa personal. La combinación de los dos perfiles de personalidad fue exitosa: “El general y el intelectual; el hombre de la pistola junto al hombre de los libros. El hombre del poder que escuchó y dejó hacer al hombre del pensamiento” (Rosas, 2020, p. 53). Por casi cuatro años algunas circunstancias les fueron favorables, a pesar del marcado idealismo de la cruzada educativa y los obstáculos estructurales.

Vasconcelos tuvo influencias diversas, incluyendo la experiencia educativa de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, impulsada por Lenin, Kupskaja y Lunacharski, que estudió durante su exilio en California. De esta experiencia, según Pablo Latapí (1998),

[...] se inspiró para proyectar un sistema educativo organizado desde el jardín de niños hasta la educación superior, la multiplicación de bibliotecas, la protección y difusión del patrimonio cultural, las ediciones de gran tiraje y bajo precio, el impulso de festivales populares y, entre otras acciones, la sistematización de la alfabetización [pp. 24-26].

Él también pretendió crear un proyecto cultural nacional vinculado estrechamente a una cultura universal, para lo cual creó tres direcciones: escuelas, bibliotecas y bellas artes, y dos proyectos auxiliares: la incorporación del indio a la cultura hispánica y la desalfabetización de las masas. Todo ello con la intención, además, de alentar el surgimiento de la mexicanidad, dejando detrás las pretensiones afrancesadas de la élite porfiriana. Además, Vasconcelos alentó decisiones para que el país se convirtiera en la capital cultural de América Latina, asumiendo el sueño bolivariano de la unidad continental. Las grandes aspiraciones tenían un referente concreto; si bien no llegaron a cumplirse a cabalidad, sí se tradujeron en acciones con impacto real: desde el ministerio se crearon escuelas públicas, bibliotecas, se repartieron libros y desayunos escolares y se organizaron misiones culturales, a través de las cuales muchos maestros recorrieron el país llevando consigo material escolar. Vasconcelos pretendió expandir este tipo de acciones a todas las regiones del país, bajo su manera particular de pensar la educación, que caracterizaba en los siguientes términos:

Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la productividad de cada mano que trabaja, de cada cerebro que piensa [...] Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito. Esto es más importante que distraerlos en la conjugación de los verbos, pues la cultura es fruto natural del desarrollo económico [citado en Rosas, 2020, pp. 58-59].

Vasconcelos ya había recorrido algunos estados antes de crear la SEP y había compartido sus ideas y propósitos. Así llegó a Aguascalientes, acompañado de artistas e intelectuales que pronunciaron

discursos y respaldaron las propuestas de su líder. Se entrevistaron con el gobernador y con diputados locales, quienes le dieron su apoyo, contrarrestando las resistencias que recibió de legislaturas de otros estados, que cuestionaron la política centralista, la cual presuntamente restaría soberanía a las entidades (Vasconcelos, 1982). Según él, las “resistencias del provincianismo” eran allí más débiles y la necesidad de auxilios educativos más urgentes.

El nuevo grupo en el poder vio a la educación como un medio de gran potencialidad creadora, por lo que la escuela se concibió como “el medio idóneo para forjar la cultura nacional, civilizar y difundir símbolos comunes para todos los mexicanos”. La nueva escuela mexicana, en este sentido, “debía formar al hombre nuevo, sano, moral y diligente que el desarrollo del país y su propio proyecto hegemónico requería” (Loyo, 2011, pp. 3-4). Sin embargo, esta intención se topó con una realidad que se oponía a su cumplimiento. Los problemas económicos, la heterogeneidad de las regiones con una población que asumió autonomía y supo negociar con lo que se asumía en el gobierno federal, hicieron que la política educativa del gobierno tuviera rumbos distintos. Esto ocurrió desde la creación de la SEP hasta los años treinta, en especial durante el gobierno cardenista, que impulsó la educación socialista (Vaughan, 2000a).

En este contexto la formación de profesores fue importante. La modernización del país solo era posible, según los gobiernos posrevolucionarios, si la población tenía educación, para lo cual era necesario contar con un grupo numeroso de maestras y maestros bien formados y comprometidos con el nuevo proyecto de nación. El propósito —se insistía— era fomentar el nacionalismo, la alfabetización, la ciudadanía, la sobriedad, la industria personal, la higiene y la productividad, pues se trataba de construir una sociedad moderna y, en los hechos, capitalista (Vaughan, 1982).

Lo que no se planeó fue la movilización de maestros que, con cierta autonomía, se apropiaron y transformaron medidas gubernamentales para adaptarlas a sus concepciones y prácticas sociales y pedagógicas. Ellos se convirtieron en “intelectuales orgánicos” y

defendieron causas populares que no siempre coincidieron con lo planeado por las autoridades de gobierno. Muchos de ellos desde los años de lucha armada fueron líderes y mantuvieron ideales justicieros. “No hubo estado o grupo revolucionario que no contara en sus filas con más de un maestro, e incluso los contaron por decenas” (Arnaut, 1996, p. 36). Algunos factores se conjugaron para que hubiera una activa participación del magisterio en estos años, tales como su cada vez mayor involucramiento en la designación de autoridades en los diferentes estados y en la creación de políticas educativas, además de que hubo una atención mayor, visible y directa de los políticos en el ramo de la instrucción pública.

Los maestros fueron bien recibidos en los distintos grupos revolucionarios, por su origen social y por su histórica cercanía con las comunidades rurales, cosa que no sucedía con otros sectores, como los universitarios que eran vistos con cierta desconfianza. En el magisterio, en suma, había elementos que mantuvieron un alto compromiso con las causas del pueblo. Durante el Porfiriato los profesores eran admirados y respetados —comenta Engracia Loyo (1999)— pero su trabajo era pobremente retribuido, muestra de ello era que en el Congreso de Instrucción de 1890 se reconoció que las actividades docentes eran agobiantes y que el salario era insuficiente y muy desigual (25 pesos mensuales en escuelas municipales y 40 en el Distrito Federal), equivalente apenas al de un obrero de fábrica. Se hablaba de ideales de democracia, igualdad y justicia social, pero muchos de esos maestros fueron cayendo en la cuenta de que dichos principios no correspondían con la realidad y —en su momento— hicieron suyos los reclamos revolucionarios, y esos ideales, paradójicamente, fueron fundamentales en la destrucción del régimen autocrático de Díaz.

Muchos profesores rurales mantuvieron, mientras fue posible, sus modestas vidas en las escuelas, interrumpiendo su actividad docente para participar en asuntos militares y políticos. Su papel como revolucionarios se concretó en la agitación, la consulta intelectual, la elaboración de programas, con una tendencia izquierdista. Y, como

era de esperarse, no estuvieron ajenos a los riesgos que traía consigo su involucramiento en causas difíciles y peligrosas. La lucha fue cruel para los campesinos armados y también para los profesores que se habían sumado al movimiento revolucionario en diversos estados del país. En la historia de San Luis Potosí, por ejemplo —comenta James Cockcroft— varios maestros combinaron sus enseñanzas con la violencia política y social y por ello encontraron muerte prematura o fueron exilados, pero aun así sus compañeros continuaron su empeño en el triunfo y, una vez pacificado el país, se sumaron a su reconstrucción, impulsados por sueños de un México mejor, con libertades, democracia y justicia social (Cockcroft, 1967).

EL RADICALISMO DE LAS Y LOS PROFESORES

Profesores radicales los hubo, algunos habían leído sobre el socialismo y el anarquismo y publicaban sus opiniones en periódicos y revistas. Un caso particular fue David G. Berlanga, quien, como titular de la Dirección General de Primaria del Estado de San Luis Potosí, en 1911-1912, eliminó las escuelas católicas y en 1914 llegó a ser secretario de la Convención de Aguascalientes, donde expresó ideas liberales abiertamente salpicadas de socialismo (Cockcroft, 1967). En Aguascalientes, Berlanga se quedó como responsable de la educación en el gobierno de Alberto Fuentes y volvió a expresar su ideología. En la ciudad capital de este pequeño estado atendió las inspecciones escolares y el servicio de bibliotecas; procuró mejorar las condiciones del magisterio, limitó la injerencia del clero católico y las asociaciones religiosas en la educación; además, buscó establecer una “religión de la patria”, que debía ser impartida por el Estado, pues pensaba que “los niños [perteneían] al Estado y [debía], por lo tanto, el Estado encargarse de la educación de ellos” (Berlanga, 1914, pp. 103). Su propuesta no tuvo concreción, pero alimentó la idea de que la niñez mexicana debía “pertenecer” y estar protegida por el Estado mexicano, tal como más tarde, el 20 de julio de 1934, lo declaró en medio de una gran polémica Plutarco

Elías Calles —considerado el jefe máximo de la Revolución—, en la ciudad de Guadalajara:

La Revolución no ha terminado. Los eternos enemigos la acechan y tratan de hacer nugatorios sus triunfos. Es necesario que entremos al nuevo periodo de la Revolución, que yo llamo el periodo revolucionario psicológico; debemos apoderarnos de las conciencias de la niñez, de las conciencias de la juventud porque son y deben pertenecer a la Revolución [citado en Vázquez, 1970, p. 153].

Con José Vasconcelos en la SEP el proyecto educativo fue humanista, pero en 1924, aunque la educación siguió viéndose como un medio de gran impacto social, su concepción y propósitos cambiaron. A partir de 1924, el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) concibió a la educación, ciertamente, como un instrumento fundamental para crear lealtades y un pensamiento acorde a los planteamientos laicos de los gobiernos emanados de la Revolución, pero acentuó un carácter anticlerical, tratando de eliminar toda influencia católica; además, asumió que dicha educación dirigida por el Estado debía vincularse estrechamente con el mundo del trabajo y la producción. Se partía del “supuesto de que mientras no hubiera paz y progreso material, los ideales humanistas resultarían accesorios” (Arce, 1981, p. 174). La visión pragmática de la educación, impulsada por el pedagogo norteamericano John Dewey, tuvo presencia en las acciones formativas de la SEP, combinada con una herencia educativa vasconcelista e influenciada por las propias dinámicas y experiencias educativas que se fueron construyendo en las ciudades y comunidades rurales a lo largo y ancho del territorio mexicano.

Los profesores fueron conformando proyectos acordes con los planteamientos de política educativa gubernamental, pero también hubo quienes asumieron mayores compromisos con las comunidades y sus demandas, las cuales, en ocasiones, chocaron con lo que el gobierno pretendía impulsar. Ejemplo de ello fue el reparto de tierra, en el cual ciertos profesores fueron más allá de

lo que permitían los gobiernos. Empatizando con los campesinos que demandaban tierra y mejores condiciones de vida para ellos y sus familias, las y los maestros muchas veces se convirtieron en sus representantes y exigieron soluciones y mayor compromiso de los gobiernos. Este radicalismo tuvo mejor cabida durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, porque mantuvo una política a favor del reparto de tierras y apoyó la organización de campesinos y obreros, la nacionalización de empresas privadas, en el marco de un proyecto de soberanía del país. Cárdenas rompió con el “Jefe Máximo” y dio vigor a los ideales revolucionarios, aunque también favoreció el corporativismo de los trabajadores (Hamilton, 1983; Quintanilla y Vaughan, 1997; González, 1979).

El conflicto que el Estado tenía con la Iglesia durante el mandato de Plutarco Elías, que llegó a una confrontación armada, con Cárdenas disminuyó, aunque mantuvo restricciones al culto y expropió bienes eclesiásticos. El presidente rompió políticamente la relación con el “máximo líder de la Revolución” y, aunque no cambió ninguna de sus disposiciones en contra de la Iglesia, tampoco puso especial cuidado en continuar la lucha que había iniciado su antecesor. En el campo de la educación, fue hasta mediados de su mandato cuando Cárdenas modificó su política frente al clero y logró que mejoraran las relaciones con la Iglesia. Los representantes del Estado mexicano deseaban asegurar su soberanía y supieron reconocer la importancia del papel de cohesión que tenía la Iglesia dentro de la sociedad mexicana para aprovecharlo en su propio fortalecimiento, pero la jerarquía eclesiástica nunca aceptó que se le marginara de la sociedad ni que se le restara influencia entre la población (Negrete, 1988).

MAGISTERIO: SOLIDARIO CON “EL PUEBLO” Y LEAL AL ESTADO

La reforma al artículo 3 constitucional, impulsada en 1934, que daba a la educación mexicana el carácter de socialista, constituyó un proyecto radical que rebasaba toda experiencia educativa posre-

volucionaria. Su propósito, más que llevar a México al socialismo, consistía en vincular la escuela al conjunto de reformas sociales impulsadas por el gobierno de Lázaro Cárdenas, para lo cual abogaba por un magisterio activo y vinculado al proyecto de un Estado en reconstrucción, que pretendía crear un país con mayor justicia social en la distribución de la riqueza y mayor autonomía en su desarrollo económico.

A partir de este proyecto de nación, durante este sexenio la reforma agraria tuvo concreciones directas que se expresaron específicamente en el reparto de tierras y la creación de ejidos con una dimensión amplia en su visión de país. En 1940, Cárdenas ya había repartido alrededor de 18 millones de hectáreas de tierra entre unos 800,000 beneficiarios. A diferencia de otros presidentes, Lázaro Cárdenas simpatizaba realmente con los campesinos y recogía las aspiraciones de sus luchas, las cuales habían estado presentes en la Revolución y habían sido postergadas una y otra vez. Él

no concebía el ejido como una estación de paso hacia el capitalismo agrario y tampoco como un simple paliativo político, sino como la institución clave que regeneraría el campo, libertaría al campesino de la explotación y, si recibía el respaldo apropiado, fomentaría el desarrollo nacional [Knight, 1998, p. 27].

Durante los seis años de gobierno se repartieron más tierras que durante los años anteriores de gobiernos posrevolucionarios. Y esto también ocurrió en Aguascalientes, “de 1915 a 1934 se repartieron 80,471 hectáreas, mientras que durante el sexenio cardenista se entregaron a los campesinos 132,567 hectáreas” (López, 2017, p. 156). Y en el proceso de organización campesina, solicitud formal de tierras y producción agropecuaria, los profesores tuvieron un lugar relevante.

Los profesores del campo tenían la encomienda de “controlar la comunidad” en donde trabajaban. Eso significó en los hechos involucrarse en los asuntos importantes de la gente, para poder conciliar los proyectos de gobierno con ciertas necesidades sentidas de las personas del lugar. Se trataba de llevar justicia a los poblados más

pobres, y la educación era un medio clave en tan grande empresa (Camacho, 2009). Los reportes de los directores de escuelas y de las autoridades educativas estatales que enviaban a la SEP expresaban que esto era posible en algunas localidades de Aguascalientes. Por ejemplo, varios informes decían que el profesor de Los Conos tenía una labor social “bastante aceptable y controla perfectamente a la comunidad”; que la señorita Dolores Carrillo, a pesar de ser un elemento regularmente preparado, también tenía muy buena relación con la gente donde trabajaba y “está recibiendo buena cooperación”, y que, por su parte, la maestra María Concepción Hernández desempeñaba bien su trabajo, “controla perfectamente a la comunidad” y que continuamente los vecinos acudían a ella “para que les ayude a resolver los problemas gremiales y para solicitar sus buenas enseñanzas” (AHSEP, 1934-1935).

Este activismo de maestras y maestros no era nuevo, como ya se señaló. Durante los años veinte las tareas que debían realizar dichos profesores no se limitaban a las clases en un salón de escuela, su labor era social y política. Un año antes de que llegara Cárdenas a la presidencia, el inspector de Aguascalientes, León Sánchez, expresaba por escrito este compromiso social que debían tener los docentes:

Nuestros maestros encargados de las escuelas se vienen percatando más y más que su acción no debe circunscribirse únicamente a las cuatro paredes de la escuela, sino que su acción, como la del plantel mismo, debe encontrarse en todas partes. Es por esto que nos afanamos en nuestros planteles, al buscar el desarrollo de una acción social vigorosa, se preocupen hondamente por llegar a resolver los problemas que más interesen a los pueblos en que actúan: construyendo o ayudando o bien conservando caminos; procurando dotar al pueblo de alumbrado; saneando el lugar; aplicando mejores métodos de cultivo; explicando ventajas de la cruce de animales para su perfeccionamiento; en fin, todo aquello que con el transcurso del tiempo haya servido para sacar de la actual condición de miseria e ignorancia a las masas populares [AHSEP, 1933].

Una vez que llegó a la Presidencia de la República, Lázaro Cárdenas incrementó el gasto en educación (entre 12 y 14 por ciento del gasto público total, porcentajes que no se alcanzaron ni antes ni después de dicho periodo), lo cual permitió la creación de nuevas escuelas (de educación básica a la superior, como el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Obrera), la mejora de las existentes, la compra de materiales y, de manera especial, la contratación de profesores, que no solo se sumaron a esta visión social de la escuela, sino que la radicalizaron aún más. Los propósitos eran varios, uno de ellos era ofrecer una educación que impulsara y acompañara las acciones para mejorar las condiciones materiales y culturales de los grupos históricamente desfavorecidos de la sociedad y que no fueron representados ni atendidos por los anteriores gobiernos posrevolucionarios. Inmerso en esta nueva corriente educativa, el profesor Rafael Ramírez en 1935, en un curso para maestros dijo: “Comencemos por proletarizar la escuela, tanto en su teoría como en su práctica, a fin de que el proletariado encuentre en ella los ideales de su propia rehabilitación”. Y remató: “Esta es la escuela socialista que andamos buscando ahora (citado en Sotelo, 1981, pp. 285-286).

El presidente insistió en que los profesores debían desempeñar un papel social, revolucionario, porque no solo debían enseñar a los niños en el salón de clases, sino también acompañar y guiar al campesino a organizarse, reclamar tierras y saber cultivarlas, así como a defender y reivindicar los derechos de los obreros, las mujeres y de quienes aspiraran a tener mejores niveles de vida en un México nuevo. Esta misión educativa con un sentido social se inculcaba en las escuelas Normales, en especial las Normales rurales, las cuales se encargaban de “formar maestras y maestros especializados en las necesidades del medio rural” (Civera, 2006, p. 270). Los nuevos profesores, con una formación normalista radical, también asumieron el papel de representantes del Estado y construyeron vínculos a su favor, mediante la creación de imaginarios, consensos y una

cultura que incluía al “campesino” y al “problema campesino”, como parte central de la definición de todo un proyecto de nación (Palacios, 1999).

Al estado de Aguascalientes llegaron jóvenes y profesores de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, quienes —con los de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, de Cañada Honda, que se crearía más tarde, y de otras Normales del país— involucraron en su actividad cotidiana el trabajo político e ideológico de izquierda, especialmente con los adultos. En 1935 se fundó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FCSUM), con el propósito de formar a los jóvenes desde una política emancipatoria, a favor de las clases explotadas, y también ellos se sumaron al trabajo a favor de las reformas del gobierno de Cárdenas. Estos jóvenes organizados recibieron una preparación especial en la FCSUM y cursaron materias que coincidían con las que llevaban en sus escuelas. Algunas de ella eran: Problemas de obreros y campesinos, Economía política y Elementos de socialismo y cooperativismo (Ortiz, 2019, pp. 18-19). Por esta orientación ideológica y política, estas escuelas Normales fueron “centro de ataques efectuados por algunos caciques y cristeros de la región”, pero no por ello dejaron de trabajar (Hernández, 2015, p. 113).

Maestros rurales apoyaron el reparto de tierras en varias partes del país. En La Laguna, una región que abarca parte de los estados de Coahuila y Durango, por ejemplo, los profesores participaron activamente en la reforma agraria; ellos elaboraron peticiones de tierra para crear ejidos, explicaron a los campesinos las leyes agrarias, redactaron escritos, asesoraron en procedimientos agrícolas, recomendaron nuevos productos y cultivos, y favorecieron la organización campesina y los vínculos con otras agrupaciones locales y nacionales. Los profesores también dedicaron tiempo y esfuerzos para organizarse entre ellos mismos y, de esta manera, cumplir mejor con sus tareas y, como gremio, luchar por sus propios derechos laborales (Valdés, 1999).

Esto ocurrió en otras partes del país y Aguascalientes no fue la excepción. Allí, los profesores apoyaron la organización campesina y favorecieron alianzas con el partido del gobierno (Partido Nacional Revolucionario y a partir de 1938 Partido de la Revolución Mexicana). La organización campesina, como las de otros trabajadores, fue sobresaliente en esos años y estableció una relación de mutuo apoyo con las autoridades tanto del gobierno estatal como del federal. Lázaro Cárdenas respaldó la movilización de campesinos a la vez que fortaleció su poder presidencial, concentrando decisiones y estableciendo relaciones corporativas con los campesinos de Aguascalientes, tal como ocurría en otras entidades (González, 1992).

Todo este conjunto de acciones reivindicatorias y de organización no fue fácil, sobre todo cuando se afectaron intereses y bienes materiales de grupos e instituciones poderosas. Los maestros fueron reconocidos socialmente pero también condenados por su agitación, su involucramiento en las luchas locales y sus posturas ideológicas. Los adversarios, en especial grupos vinculados a la Iglesia católica, cuestionaron las medidas gubernamentales y el activismo político de maestros y trabajadores. En 1935, en la ciudad de Aguascalientes, ante la visita de personas de Estados Unidos, varios católicos integrantes del Club Rotario salieron a la calle para mostrarles públicamente su desacuerdo con la educación socialista y la política anticlerical del gobierno. Los manifestantes portaron estandartes de protesta en idioma inglés y “cantaron himnos religiosos y alabanzas, a la vez que el himno nacional” (AHEA, 1935a).

Así también, maestras católicas renunciaron a las escuelas públicas en señal de rechazo a una educación atea y anticlerical; al mismo tiempo, muchos padres de familia dejaron de mandar a sus hijos a la escuela y protestaron ante las autoridades por imponer una ideología ajena a sus creencias religiosas y a sus formas de pensar. Algunas de sus opiniones fueron expresadas en los volantes que la Unión Nacional de Padres de Familia en Aguascalientes

difundía entre la población, era propaganda en la que se afirmaba, por ejemplo: “La escuela socialista es la escuela del crimen” (AHSEP, 1935a). La Confederación de Padres de Familia Católicos de Aguascalientes, por su parte, señalaba que la imposición ideológica de los gobernantes se oponía a la libertad y pretendía que dichas autoridades se apoderaran de la conciencia de los niños para hacerlos “esclavos abyectos” al servicio de un “grupo insignificante de logreros de la revolución” (AHSEP, 1935b). El obispo Jesús López y González, padres de familia, maestras católicas y congregaciones religiosas crearon, como alternativa, escuelas clandestinas en el estado, apoyadas por la diócesis de Aguascalientes (Suárez, 2019).

Estas manifestaciones fueron pacíficas, pero en el medio rural hubo violencia por parte de grupos de campesinos, en los que destacaban las mujeres. Así lo dejaban saber los reportes de autoridades educativas. Por ejemplo, el director de Educación federal en el estado informó que en la escuela Artículo 123 de la hacienda de San Luis de Letras, del municipio de Rincón de Romos, se había hecho un motín en contra de la profesora, provocado por “mujeres fanáticas” que, al grito de “Muera la escuela socialista”, pretendieron lapidar a la profesora (AHSEP, 1935c). En 1936 se reportó que, liderados por el sacerdote Genaro Hernández, un centenar de personas pretendió asesinar al comisario ejidal y al profesor Gilberto D. Bernal (AHSEP, 1936a). En San Francisco de los Romo se hirió a dos profesores, obligándolos a salir de la comunidad por la noche. Una de las víctimas escribió años más tarde:

Intempestivamente irrumpió en aquel callejón sin salida una muchedumbre como de 50 a 60 individuos, en su mayoría mujeres, armada con piedras, palos y machetes, (que gritaban) “queremos que se larguen mucho a la...”, “encueren a su madre, comunistas”. Al parecer frente a la puerta de la iglesia (se veía) que todavía el templo vomitaba gente armada de palos y piedras [Sánchez, 1987, 145-146].

El ambiente social realmente era muy peligroso y esto se acentuó cuando volvieron a tomar las armas los cristeros, algunos de los cuales habían participado como líderes entre 1926 y 1929. Ahora,

además de protestar por algunas medidas anticlericales (como el cierre de templos y de escuelas confesionales, la expropiación de bienes eclesiásticos y una campaña en contra de la jerarquía eclesiástica que frenaba el reparto de tierras), veían como enemigos a vencer a los profesores, porque eran vistos como agentes del gobierno y responsables de impartir “socialismo en la escuela” y participar en los programas sociales del gobierno.

En abril de 1935 un inspector reportó casos de violencia en su zona. Ya no eran los de las “mujeres fanáticas”, sino de hombres organizados. En su informe el inspector describió lo que también se veía en otros lugares del país: “Vejaciones y maltratos a los maestros por grupos de gente armada que en el peso de la noche llegaban a los poblados para cometer sus fechorías; culminando el estado de cosas con el asesinato del joven maestro David Ibarra Moreno” (AHEA, 1935b). Ese caso en particular provocó el rechazo inmediato del magisterio en el estado y la región. Los profesores y profesores dependientes directamente de la SEP y aglutinados en la Federación Magisterial Aguascalentense, junto con el Bloque Socialista de Aguascalientes, representante de los del estado, protestaron enérgicamente, algunos hicieron paros, también cuestionaron la pasividad del gobernador y, entre otras demandas, exigieron armas para su defensa personal (AGN, 1935a).

En 1937 fue asesinado el profesor J. Macías Salazar, en La Granja, municipio de Aguascalientes. Los maestros organizados en el estado volvieron a protestar por este acto de violencia y en la revista del Partido Comunista Mexicano (PCM), *El Machete*, se dijo que pasaba el tiempo y no se sabía aún si los asesinos eran cristeros o matones al servicio directo de los terratenientes (AGN, 1937). La fragilidad de las instituciones de justicia, ciertamente, permitía que estos actos de muerte se perdieran en un terreno de impunidad.

Esto no era exclusivo del estado, la agresión y los asesinatos de profesores se dieron en muchos lugares del territorio mexicano. En ocasiones cortaban las orejas y torturaban, en otras, la muerte de “los maestros comunistas” era el objetivo principal. Su delito

era ser representantes del gobierno y asumir la responsabilidad de encabezar algunas acciones de la “revolución social en México” (Raby, 1974). En el centro-occidente del país la violencia tuvo una de sus raíces en la Guerra Cristera, que fue dramática y mortal. En esa lucha, un sector de la población se sintió agraviada en su fe y se enfrentó al ejército mexicano, en ocasiones distante de lo que las autoridades eclesiásticas determinaban. En su segundo levantamiento, José Velasco, del municipio de Calvillo, Aguascalientes, tuvo menos apoyo entre la población católica que durante los años veinte, pero fue respaldado directa o veladamente por caciques y grupos de católicos extremistas. Su lucha no era únicamente por la impartición de una educación que muy pocos entendían, también se opusieron a la reforma agraria y a las alianzas que los campesinos establecían con el gobierno. El mismo José Velasco, en una proclama por él firmada, se pronunció a favor de la pequeña propiedad en beneficio de las familias y sin mayor atadura política con el gobierno. Al final, los cristeros fueron derrotados, en 1938 depusieron las armas en el marco de la política de reconciliación nacional, aunque luego se generó un *modus vivendi* entre católicos y gobierno, apegados a una legislación que en los hechos no se cumplía (Meyer, 1973).

La educación socialista y otras reformas cardenistas provocaron la polarización en la población. La “lucha de clases”, que se manejó entre maestros e intelectuales de izquierda, apegados a una ideología con rasgos marxistas, alimentó la confrontación. En Aguascalientes, grupos de ferrocarrileros organizados, junto con otros trabajadores de la ciudad, se sumaron al proyecto de aglutinar al sector obrero y popular en el partido del gobierno, que cambió su nombre de Partido Nacional Revolucionario (PNR) a Partido de la Revolución Mexicana (PRM). Hubo trabajadores, entre ellos grupos de profesores y ferrocarrileros, que prefirieron registrarse en el Partido Comunista Mexicano, que había surgido en el país en 1919 y que durante el cardenismo tuvo un activismo sobresaliente. En la entidad eran pocos sus militantes, pero muy activos, los

cuales retomaron la experiencia de grupos que, en los años veinte, publicaron periódicos como *Grito Rojo*, *Horizonte Literario*, *Ni Dios ni Amo* y *El Anticristo*, además de presentar obras de teatro y hacer proselitismo político e ideológico entre “la clase proletaria” en sus “luchas por una sociedad mejor” (Ribes, 1980).

La Cámara de Trabajo de Aguascalientes y otras organizaciones realizaron actividades para apoyar las medidas gubernamentales, entre ellas las educativas. Decían que era mentira que la escuela socialista acabara con la libertad, corrompiera a los niños y arrebatara a los hijos del seno familiar. Por el contrario, se leía en la propaganda de estas organizaciones que la nueva escuela traía consigo “luz, verdad, progreso, moralidad, bienestar y plena conciencia de los actos”. También circularon volantes en donde se defendía el artículo 3º constitucional, y se afirmaba categóricamente que la escuela socialista contribuía y aceleraba “el advenimiento de una sociedad más justa, más igualitaria y más humana” (AHSEP, 1935d).

Por medio de propaganda escrita y por la radio se difundió información sobre la nueva reforma educativa. Se hacía circular propaganda de los departamentos de la SEP y del Instituto de Orientación Socialista. Uno de los impresos que repartieron entre la población de la entidad decía:

La escuela socialista impondrá a los alumnos una doctrina que forme en ellos la conciencia de clase; ajustará el pensamiento a una doctrina social para que termine de una vez para siempre la casta de los privilegiados y la de los explotadores [...] La nueva escuela lo que traerá es luz, verdad, progreso, moralidad y bienestar y plena conciencia de los actos [AHSEP, 1935e].

Con tales planteamientos se pretendió ganar apoyo popular, para lo cual se proclamó la imperiosa necesidad de unirse a las “fuerzas progresistas” de la entidad. De este modo, los maestros y agraristas, respaldados por estos partidos y, sobre todo, por las iniciativas del gobierno federal, se enfrentaron a los hacendados que, apoyados por la jerarquía de la Iglesia católica y grupos conservadores, no querían entregar las tierras para convertirlas en ejidos. Desde años

atrás, los terratenientes habían adoptado una postura de resistencia y rebeldía para someterse a los mandatos de la ley en materia agraria. Hasta algunos gobernadores, como Rafael Arellano Valle, fueron reticentes a la ley. El mismo Arellano era un rico acaudalado, que junto con sus amigos y familiares usaron todo tipo de estrategias, como aliarse a los políticos de entonces que negociaban para su beneficio personal (López, 2017).

La jerarquía eclesiástica no estuvo ajena al tema del reparto de tierras, pero su postura no fue clara ni homogénea, aunque sí hubo sacerdotes que tomaron partido a favor de los terratenientes y, al parecer, tal como se oponían a la educación socialista también estaban en contra de las decisiones que el gobierno federal estaba tomando en materia agraria. Un sacerdote reconoció años más tarde que era verdad que algunos de sus compañeros del clero católico rechazaron a los agraristas y que apoyaron a los hacendados porque, entre otras razones, dependían económicamente de ellos (Ornelas, 1988).

Al interior de la estructura del gobierno estatal y los gobiernos municipales también hubo opositores o personas reticentes a respaldar e instrumentar las reformas sociales del momento. En varias ocasiones, los profesores organizados denunciaron a funcionarios que no respetaban indicaciones del gobierno federal. En el municipio de Calvillo, por ejemplo, varias personas enviaron una carta a las autoridades en la que se afirmaba que no era “desconocido de todos los maestros que han prestado sus servicios en la región de Calvillo, la actitud de las autoridades municipales” en contra “de la educación socialista y de los postulados de la Revolución en materia agraria” (AGN, 1935b).

Para 1937, como ya se dijo, la tendencia anticlerical perdió fuerza, el mismo presidente Cárdenas dijo que su prioridad era impulsar reformas sociales y no desgastarse en la vieja disputa entre el Estado y la Iglesia Católica. En ese mismo año los agraristas recibieron tierras, producto de sus peticiones y sus luchas en la afectación de las haciendas, sin importar la resistencia de sus propietarios y

las declaraciones de excomunión de los sacerdotes en el púlpito. En algunos casos los campesinos eran asesorados por profesores, quienes, además de saber leer y escribir, tenían experiencia en organización y el mandato del gobierno para involucrarse en estos asuntos, bajo la consigna de que ellos eran, según dijo un maestro, responsables de “mejorar métodos de vida para lograr una justicia social más equitativa y de sentimientos humanitarios”. El propósito, según se reiteraba en documentos oficiales, era “sacar de la actual condición de miseria e ignorancia a las masas populares”, todo ello en el contexto de emancipación espiritual y material de las “clases laborantes” y bajo una interpretación científica y el fomento de una “nueva y distinta visión del mundo” (AHSEP, 1935f).

El director de Educación federal en Aguascalientes, Lamberto Moreno, procedente del estado de Sonora, asumió el radicalismo de la escuela socialista y propició los vínculos con las reformas sociales. Por ello, su insistencia en que los directores de escuela y los maestros que él coordinaba y supervisaba debían cumplir con su misión educadora y de transformación social. Asumiendo la función y el poder que el gobierno de Lázaro Cárdenas le otorgaba, desde su llegada convocó a una reunión en la que estuvieron el gobernador del Estado, los presidentes municipales, comisarios, dirigentes de la Liga de Comunidades Agrarias, dirigentes de la Cámara del Trabajo, líderes del comité estatal del Partido Nacional Revolucionario, directores de escuela y profesores. Su poder de convocatoria tuvo éxito y, al terminar la reunión, elaboraron un plan de acción detallado con 17 puntos, algunos eran muy concretos, como solicitar a la SEP una biblioteca ambulante, y otros más acordes con la lucha en contra de los “enemigos clericales” (AHEA, 1935c).

Los maestros estuvieron respaldando a las comunidades rurales para que tuvieran cooperativas y servicios de salud, luz y agua, así como para que se les dotara de tierras y se les asesorara en sus nuevas actividades agropecuarias. Parecía escucharse aquella consigna de Alberto Fuentes Dávila, “gobernador agrarista”, vinculado a Francisco I. Madero: “Abajo el bombín y arriba el huarache” (Ro-

dríguez, 2014). Ya en 1932 habían colaborado en la creación de la Liga de Comunidades Agrarias, por lo que la organización entre profesores y campesinos durante el cardenismo fue una continuidad, ahora más vigorosa y con resultados palpables, de esa relación.¹ En 1935, por ejemplo, el director de Educación en el estado, Edmundo Games Orozco, convocó a profesores y campesinos a una reunión cuyo propósito fue organizar tareas tendientes a “elevant el nivel de vida cultural y económico de los campesinos en el estado” (AHEA, 1935d). Lo mismo hizo el director de Educación federal en la entidad, al señalar enfáticamente que era urgente estrechar los vínculos entre la escuela y el campo. En su plan de trabajo señaló que un aspecto central de los profesores era trabajar para atender “los problemas económicos del proletariado campesino”, y dio cuenta de que había una tríada de poder en esta tarea: las autoridades gubernamentales, los profesores y los campesinos, con claras líneas de interdependencia (AHSEP, 1935g).

A partir de estas decisiones, ciertos profesores, por mencionar varios casos, se pusieron a trabajar en la colonia agrícola Plutarco Elías Calles, en Asientos, y lo mismo hizo la profesora Catalina Espinoza, de Las Negritas del mismo municipio, quien mencionó en uno de sus informes: “se ayudó a los ejidatarios en la correspondencia de la tramitación de la solicitud de tierras y la ampliación del ejido” (AHSEP, 1937a). Por su parte, el profesor Antonio Gallegos, del municipio de Jesús María, informó en 1937 algo semejante:

Estuvimos atentos con las organizaciones campesinas en forma sistemática y esto tuvo como conclusión la dotación definitiva de tierras de Venaderos. Seguimos gestionando a quien corresponda para que se les diera todo el derecho al uso de agua perteneciente a latifundistas, resolviéndose favorablemente [AHSEP, 1937b].

¹ El cardenismo trascendió el sexenio de Lázaro Cárdenas, se evidenció antes y después; más aún, como lo han dicho ya, su historia no es la de Lázaro Cárdenas, la persona, el líder carismático, el “Tata Lázaro”, el “General Misionero”.

Un par de años antes, el inspector Faustino Villalobos había reportado que los profesores de su zona escolar habían trabajado con los campesinos en sus comunidades de adscripción, procurando “remediar todas las necesidades y atender la organización de los campesinos... en sindicatos, comités agrarios y cooperativas”; aunque también reportó que los propietarios de las fincas no habían acatado las disposiciones del gobierno federal, dando como resultado serios problemas que los profesores debieron enfrentar (AHSEP, 1935h).

Muchas veces los profesores no necesitaron indicaciones de sus autoridades para involucrarse con la comunidad donde trabajaban, pues mantenían un compromiso con la gente, por lo que documentos y mandatos oficiales fueron rebasados. Ellos tenían liderazgo y trabajaron apoyando sus demandas, por eso no fue casual que en una ocasión un grupo de profesores y campesinos organizados presionaron al gobernador Juan G. Alvarado para que solicitara al presidente Cárdenas que las comunidades agrarias del estado gozaran del crédito ejidal y para que se aumentara en 50 por ciento el número de profesores rurales y ninguna comunidad quedara sin escuelas (AGN, 1938).

Junto al impulso de la nueva escuela y del movimiento agrarista, la organización obrera fue una prioridad para el gobierno cardenista, por lo que había que unir a la “clase trabajadora” y, al mismo tiempo, consolidar una alianza con el gobierno federal. Cárdenas creó desde su llegada a la presidencia una “mecánica” para deshacerse del expresidente Plutarco Elías Calles y su grupo, fortaleciendo y reorganizando a los trabajadores, colocando a sus aliados en puestos claves de gobierno y reestructurando el partido en el gobierno. La movilización obrera y de otros trabajadores, entre ellos los profesores, fue clave en estos cambios. Así también, el gobierno cardenista logró restar poder y subordinar a los empresarios y abrir caminos para avanzar en la construcción de su modelo de país, cada vez más moderno y con avances a favor de la justicia social (León, 2010).

En Aguascalientes, profesores y ferrocarrileros fueron activos en promover no solo la organización de los trabajadores y apoyar las demandas de salario mínimo, horario de trabajo digno y el derecho a convenios colectivos, sino también en favorecer su concientización como clase social emergente con el propósito vanguardista de impulsar un cambio social en su beneficio. Pequeñas pero activas células de agrupaciones izquierdistas se involucraron en la Confederación de Trabajadores de Aguascalientes (CTA) y difundieron su propaganda. Miembros del Partido Comunista Mexicano, por mencionar un caso, repartieron en la entidad la publicación *El Machete* y publicaron *Aurora Roja*.

Con este plan, el director de la Escuela Federal Tipo hizo pública su postura izquierdista e informó que, junto con los compañeros de la CTA, habían difundido ideas libertarias entre los trabajadores. El Bloque Socialista de Maestros Revolucionarios de Aguascalientes en reiteradas ocasiones manifestó su apoyo a los movimientos reivindicatorios de otras entidades del país y del propio Aguascalientes, como sucedió cuando en el municipio de Asientos estalló una huelga en la mina Minerva. En este caso, los profesores demandaron al presidente Cárdenas, mediante una carta, su intervención para que favoreciera a los trabajadores.² Al mismo tiempo y en reciprocidad, los mineros organizados en un sindicato expresaron su adhesión al magisterio local y a los planteamientos ideológicos y políticos de la SEP y del gobierno federal en general. En 1936, en otra carta un líder sindical dijo que esa organización de mineros caminaba “de acuerdo con el profesorado del lugar”. En la carta se anexó un acta de una reunión en la cual se podía comprobar la intervención del profesor. Este opinaba y proponía acciones a favor del movimiento minero como si él también fuera uno de ellos (AHSEP, 1936b).

² Un grueso expediente de cartas dirigidas al presidente Lázaro Cárdenas puede verse en AGN, RP-LC, 1935-1940, 232/430. Véase también AHEA, FE, 37/170.

Durante esos años treinta, el movimiento a favor de las mujeres también se constituyó como un rasgo distintivo de la política educativa y social del cardenismo en la entidad, de manera que no era casualidad encontrarse con maestras que asumieron un activismo notorio para defender los derechos de las mujeres y evitar el machismo en todas sus expresiones. Se denunció al hombre violento e irresponsable y se inculcaron valores que dejaban de lado la idea arraigada de la inferioridad de las mujeres frente a los hombres. Estas profesoras dieron clase a niñas y adultos con estas orientaciones, al mismo tiempo que, junto con madres de familia, instrumentaron medidas concretas para evitar, por ejemplo, el alcoholismo en las comunidades rurales. En varios informes de directivos y maestras se mencionó que grupos de mujeres habían asaltado cantinas para confiscar bebidas embriagantes y quemarlas en el centro del poblado. Actividades feministas llegaron a concretarse en organizaciones relevantes como el Sindicato Unido de Campesinos y Campesinas de Tepezalá y el Sindicato Femenil de Obreras de Aguascalientes, además de un buen número de ligas femeniles en varias comunidades de la entidad (AHSEP, 1936c). En este sentido, como ocurrió en otras regiones del país, se estaban rompiendo o desestabilizando las relaciones patriarcales de dominación existentes desde tiempo atrás, aunque hubo retrocesos en los años siguientes (Vaughan, 2000b).

Por todo esto, la escuela socialista posicionó política y socialmente a las y los maestros como columna vertebral de un proyecto de nación que reivindicó y procuró hacer realidad algunos ideales emanados de la Revolución, en el sentido de propiciar mayor justicia social entre la población. En este sentido, la reforma educativa y las reformas sociales del régimen cardenista se desarrollaron juntas y fueron interdependientes. Demandas populares exigentes fueron recogidas por representantes de gobierno y respondidas con políticas gubernamentales que calaron en sociedad.

CONCLUSIONES

Ante preguntas clave sobre la participación real del campesinado durante el régimen cardenista, su radicalismo, la ruptura con los gobiernos precedentes y el cumplimiento de propósitos tendientes a transformar la realidad, hay evidencias de que hubo políticas concebidas desde arriba y también de que se tomaron decisiones que surgieron desde abajo, con campesinos apoyados por profesores que adquirieron poder y capacidades para lograr metas concretas. Una de ellas fue el reparto de tierras, el cual de manera determinante tuvo lugar en Aguascalientes y en otras partes del país.

A pesar de la oposición de terratenientes, de la jerarquía eclesiástica y de feligreses católicos a la educación socialista, vista como un mecanismo de control autoritario por parte de un Estado ateo y sexualizado, y a pesar de la debilidad de instituciones gubernamentales en la instrumentación de reformas, en Aguascalientes la política social y cultural del cardenismo tuvo logros importantes. El régimen ofreció oportunidades para que grupos de la sociedad asumieran un protagonismo en las decisiones que les afectaban directamente. Y fueron los profesores radicales quienes asumieron y compartieron el liderazgo en comunidades rurales, apoyando las demandas populares: estuvieron en el reparto de tierras y en la organización de los trabajadores, desarrollaron acciones tendientes a fortalecer procesos democráticos y de reivindicación ciudadana; favorecieron visiones laicas sobre temas que habían sido tratadas religiosamente. Las maestras como mujeres, en particular, también pugnaron con acciones concretas la igualdad de derechos y comprobaron que organizadas lograban cumplir sus propósitos.

El activismo de los profesores en Aguascalientes se había desarrollado años atrás, al lado de inercias magisteriales porfiristas, pero fue durante el gobierno cardenista cuando se dio un mayor radicalismo, atendiendo demandas sociales no cumplidas anteriormente. Esto fue favorecido por las autoridades del gobierno

estatal y también por una estructura firme del gobierno federal, en especial de la SEP en la entidad, que mandó personal preparado para hacer cumplir los mandatos constitucionales. Los profesores socialistas tuvieron convicciones y compromisos precisos, y no estuvieron solos, pues una red de representantes gubernamentales y actores sociales los apoyaron para que hicieran bien su trabajo y “controlaran a su comunidad”.

Las decisiones surgidas en la Ciudad de México para aplicarse en “tierra adentro” y en todo el territorio del país, fueron mediatizadas socialmente. Hubo franca resistencia entre la población y también, en contraste, un desarrollo con cierta autonomía de grupos sociales frente a los intereses de sectores económicamente poderosos. El régimen cardenista necesitó de los movimientos sociales, que tuvieron poder y capacidades para realizar cambios a su favor. A su vez, los grupos de campesinos, obreros y demás trabajadores establecieron alianzas y necesitaron de una fuerte estructura de gobierno que los representara y atendiera sus demandas. La experiencia de Aguascalientes fue importante en cuanto a que, a pesar de la oposición a la educación socialista y a otras reformas sociales, se dio una movilización popular en la que se tuvieron vivencias colectivas justicieras y democráticas, favorecidas por antiguas aspiraciones y nuevas ideologías modernizantes. Y en todo ello, los profesores y las profesoras asumieron un rol social y político de relevancia.

Esta participación e inclusión de los maestros en la movilización popular fue provocada, a la vez que favoreció, por una nueva conciencia sobre el lugar digno e importante que debían ocupar los grupos marginados, especialmente los campesinos, en un México cambiante y con un Estado-nación en reconstrucción. Más allá de ortodoxias y evidentes errores que se dieron en la instrumentación de estas reformas y de que era falsa la idea de llevar a México al socialismo, las acciones de las y los profesores sobresalieron durante ese periodo y dejaron un legado en las siguientes generaciones, legado que todavía se percibe hoy en día.

REFERENCIAS

- AGN [Archivo General de la Nación] (1935a, sep. 30). [Ramo Presidentes—Lázaro Cárdenas (RP-LC). 328/2]. Ciudad de México.
- AGN (1935b). [RP-LC, 533.3/20]. Ciudad de México.
- AGN (1937). [RP-LC, 534.6/184]. Ciudad de México.
- AGN (1938). [RP-LC, 534.6/184]. Ciudad de México.
- AHEA [Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes] (1935a, jun. 25). [Fondo Educación (FE), 23/163 y 12/161]. Aguascalientes, México.
- AHEA (1935c). [FE, 115/56]. Aguascalientes, México.
- AHEA (1935d, may. 15). [FE, 26/159]. Aguascalientes, México.
- AHEA (1935b). [Fondo Judicial, 116/37 y 116/64]. Aguascalientes, México.
- AHSEP [Archivo de la Secretaría de Educación Pública] (1933). [Caja 1166]. Ciudad de México.
- AHSEP (1934-1935). [IV, 100.04]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935a, mar 11). *Volante "Interesante al pueblo de Aguascalientes"* [Caja 215]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935b). *Volante "Si Ud. es católico"* [Caja 215]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935c, mar. 26). [Caja 215]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935d). *Volante "Padres de familia, obreros, campesinos"* [Caja 215]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935e). *Volante "¿Qué es la escuela socialista, cuáles son sus perfiles, por qué hay tanta resistencia a su aceptación?"* [Caja 215]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935f). [Caja 116, 189, 215]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935g, oct. 7). [Caja 115]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935h). [Caja 189]. Ciudad de México.
- AHSEP (1936a, ene. 11). [276/2]. Ciudad de México.
- AHSEP (1936b). [276/4]. Ciudad de México.
- AHSEP (1936c). [302/19]. Ciudad de México.
- AHSEP (1937a). [IV/161/169]. Ciudad de México.
- AHSEP (1937b). [IV/161/21]. Ciudad de México.
- Arce, F. (1981). En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934. En J. Vázquez, D. Tanck de Estrada, A. Staples y F. Arce Gurza, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 17-24). México: ColMex.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: CIDE.
- Berlanga, D. (1914). *Pro-Patria*. Aguascalientes, México: Escuela de Artes y Oficios.
- Camacho, S. (1991). *Controversia educativa entre la ideología y la fe*. México: Conaculta.
- Camacho, S. (2009). La educación que pretendía llevar justicia a Aguascalientes. En VV.AA., *Lázaro Cárdenas: Modelo y legado* (t. III, pp. 239-266). México: INEHRM-SG.

- Civera, A. (2006). La coeducación en la formación e maestros rurales en México (1934-1940). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 269-291.
- Cockcroft, J. D. (1967). El maestro de primaria en la Revolución mexicana. *Historia Mexicana*, 16(4), 565-587.
- González, L. (1979). *Los artifices del cardenismo. Historia de la revolución mexicana. Periodo 1934-1940* (vol. 14). México: El Colegio de México.
- González, V. (1992). *Jalones modernizadores: Aguascalientes en el siglo XX*. México: ICA.
- Hamilton, N. (1983). *México: los límites de la autonomía del Estado*. México: Era.
- Hernández, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. México: UAZ.
- Knight A. (1986). La revolución mexicana: ¿burguesa, nacionalista, o simplemente “gran rebelión”? *Cuadernos Políticos*, (48), 5-32.
- Knight, A. (1989). Interpretaciones recientes de la revolución mexicana. *Secuencia*, (13), 23-43.
- Knight, A. (1998). México, c. 1930-1946. En L. Bethell (ed.), *Historia de la América Latina. México y el Caribe desde 1930* (vol. 13, pp. 13-83). España: Crítica-Cambridge University Press.
- Latapí, P. (1998). Cinco proyectos sobrepuestos. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de Educación en México* (pp. 21-42). México: FCE/Conaculta.
- León, S. (2010). Cárdenas y la construcción del poder político. En S. León y González (coord.), *El cardenismo, 1932-1940* (pp. 11-55). México: FCE.
- López, A. (2017). El reparto ejidal en Aguascalientes, 1917-1940. En A. Reyes (coord.), *Aguascalientes. La influencia de los años constitucionalistas. Reformas y alcances de los nuevos mandatos* (pp. 151-174). México: UAA.
- Loyo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: Colegio de México.
- Loyo, E. (2011). La Secretaría de Educación Pública y la educación popular en los años posrevolucionarios, 1920-1940. En *La educación pública: patrimonio social de México. III. Legado, huellas y cambios* (pp. 3-39). México: SEP/FCE.
- Martínez, W., y Martínez, M. (coords.). (2021). *La educación socialista en México: Una colección de estudios históricos 1934-1940*. México: AIEHM.
- Matute, A. (1980). *La carrera del caudillo. Historia de la revolución mexicana. Periodo 1917-1924* (vol. 8). México: El Colegio de México.
- Meyer, J. (1973). *La Cristiada*. México: Siglo XXI.
- Monsiváis, C. (1976). Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX. En B. Ulloa et al. (coords.), *Historia general de México* (vol. IV, pp. 305-477). México: ColMex.
- Negrete, M. (1988). *Relaciones entre la iglesia y el estado en México, 1930-1940*. México: El Colegio de México/Universidad Iberoamericana.

- Ornelas Esparza, J. (1988, abr. 11). Entrevista realizada por Salvador Camacho Sandoval. Aguascalientes, México.
- Ortiz, S. (2019). *Entre la formación ideológica y la renovación moral. Escritura, apropiación y mujeres en el normalismo rural mexicano, 1935-1969*. México: ENRCH.
- Padilla, Y. (2019). *El catolicismo social y el movimiento cristero en Aguascalientes*. México: UAA.
- Palacios, G. (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción socio-cultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*. México: ColMex/CIDE.
- Quintanilla, S. (1996). Los principios de la reforma socialista: imposición, consenso y negociación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 137-152, México: COMIE.
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. K. (coords.) (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE.
- Raby, D. (1974). *Educación y revolución social en México, 1931-1949*. México: SEP.
- Ribes, V. (1980). *La prensa anarquista de Aguascalientes, 1922-1926*. México: UAA.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán/CIESAS/Cinvestav.
- Rodríguez, E. (2014). *La revolución en el Centenario de la Soberana Convención de 1914*. México: UAA.
- Rosas, A. (2020). El general y el intelectual. En C. Silva (coord.). *Álvaro Obregón. Ranchero, caudillo, empresario y político* (pp. 51-64). México: Cal y Arena.
- Sánchez, J. (1987). Mi participación en la gesta educativa. En VV.AA., *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952* (vol. 2). México: SEP.
- Silva, C. (coord.) (2020). *Álvaro Obregón. Ranchero, caudillo, empresario y político*. México: Cal y Arena.
- Sotelo, J. (1981). La educación socialista. En F. Solanda, R. Cardiel y R. Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 234-326). México: SEP/FCE.
- Suárez, M. A. (2019). *Estrategias de resistencia y adaptación de las Religiosas Maestras Católicas frente al laicismo en Aguascalientes, 1925-1946* [Tesis de Maestría]. México: UAA.
- Valdés, M. C. (1999). *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en la Laguna*. México: SEP.
- Vasconcelos, J. (1982). *Memorias. El desastre*. México: FCE.
- Vaughan, M. K. (1982). *Estado, clases sociales y educación en México* (t. I). México: SEP/FCE.
- Vaughan, M. K. (2000a). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940*. México: SEP/FCE.
- Vaughan, M. K. (2000b). Modernizing patriarchy: State policies, rural households, and women in México, 1930-1940. En D. Elizabeth y M. Molyneux (eds.), *Hidden histories of gender and the State in Latin America*. EE.UU.: Duke University Press.
- Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: Colegio de México.