

Presentación^{1/}

Presentation

Laura Giraudo

Escuela de Estudios Hispano-Americanos,
CSIC, Sevilla

En 1999, Mary Kay Vaughan proponía una interesante reflexión acerca de la influencia de la “nueva historia cultural” en los estudios sobre la Revolución Mexicana y la formación del Estado-nación posrevolucionario.² En su recorrido historiográfico, destacaba la importancia de la llamada “perspectiva revisionista” surgida a finales de los años sesenta, cuando una nueva generación de estudiosos, sensible a los acontecimientos políticos del periodo y a la crisis del Estado mexicano, se apartó de la interpretación tradicional de la Revolución Mexicana y del Estado posrevolucionario, cuestionando su carácter popular y democrático. Bien al contrario, la Revolución habría producido un Estado centralizado, autoritario y manipulador de las masas populares.³ Posteriormente, en los años ochenta, la difusión de estudios sobre la experiencia revolucionaria en el ámbito regional comenzaría a plantear serias dudas sobre la fuerza del Estado y su capacidad de manipulación, mostrando la complejidad, por una parte, de los procesos revolucionarios y, por otra, de la participación popular a nivel regional y local.⁴ Desde entonces, se ha ido consolidando una “perspectiva posrevisionista” que ha determinado un cambio sustancial en las interpre-

1 Este dossier forma parte del proyecto de investigación “El indigenismo interamericano: instituciones, redes y proyectos para un continente, 1940-1960” (HAR2008-03099/HIST) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

2 Vaughan, 1999. Todo el número está dedicado a la influencia de la historia cultural en la historiografía sobre México.

3 Esta dicotomía entre interpretación tradicional y revisionista —propuesta por Knight, 1985 y 1992— ha dominado este campo de estudios, si bien no toda la historiografía se puede reducir a estas dos perspectivas. Para una discusión sobre las distintas interpretaciones de la Revolución, además de Vaughan, 1999, véase Joseph y Nugent, 1994.

4 Se trata de una ingente bibliografía que es imposible mencionar aquí. Sólo señalamos algunas compilaciones clave, como: Brading, 1980; Katz, 1988 y Benjamin y Wasserman, 1990.

taciones del Estado posrevolucionario y de sus tentativas de “construir nación”, poniendo énfasis en los problemas de su reconstrucción en un territorio tan vasto y sujeto a una multiplicidad de poderes inmersos en una intensa movilización social y política.⁵ Esta historiografía está interesada principalmente en el proceso de formación del Estado-nación posrevolucionario y en el papel de los “subalternos”: sus aportes, fundados en intensas investigaciones en archivos federales, estatales y municipales, indican que campesinos, obreros, elites, autoridades locales y nacionales negociaban en distintos niveles y participaban de la construcción de los significados y de las prácticas del nuevo Estado.⁶

El dossier que aquí presentamos, bajo el título *Forjando un México nuevo: Revolución, nación y cultura en el México posrevolucionario*, reúne cinco contribuciones que —en línea con los más recientes aportes de la historiografía— analizan distintas facetas de los proyectos culturales impulsados por los gobiernos posrevolucionarios bajo el lema de la construcción de un nuevo México. A lo largo de los últimos años, se ha ido abandonando en la historiografía la idea de una Revolución y de un Estado federal posrevolucionario contrapuesto a una sociedad “tradicional”, una dicotomía poco apta para captar la complejidad de las relaciones entre el Gobierno federal, los Estados y los distintos actores políticos, sociales y étnicos que actuaban en los diferentes ámbitos. El estudio de las realidades locales, por un lado, y la nueva mirada hacia “lo político” legada por la historia cultural, por el otro, nos han permitido ajustar la perspectiva, adoptar una mirada diferente que cuestiona la imagen de un Estado federal posrevolucionario omnipotente y autoritario. Lejos de ser un Estado Leviatán, éste tropezaba con notables dificultades a la hora de presentarse como un actor legítimo en el ámbito local y necesitaba de múltiples mediaciones y negociaciones para poder llevar a cabo sus políticas y proyectos. Por otro lado, la práctica de la negociación pragmática se transformó en fuente de fuerza para el Estado posrevolucionario e instrumento eficaz para la construcción del consenso. Es decir, el proyecto cultural y de construcción nacional de la Revolución —para ceñirnos al enfoque de este dossier— fue,

5 Acerca de la perspectiva posrevisionista, véase: Knight, 1985; Benjamin y Wasserman, 1990; Joseph y Nugent, 1994.

6 Contamos ya con numerosos trabajos que estudian la formación del Estado-nación mediante el análisis de distintos aspectos del proyecto posrevolucionario y en distintos lugares del territorio mexicano. Véase: Becker, 1996; Bantjes, 1998; Vaughan, 2000; Fallaw, 2001; Lewis, 2005; Vaughan y Lewis, 2006; Rockwell, 2007; Giraudo, 2008; Smith, 2009.

según los casos, resistido, negociado y redefinido por los distintos actores, lugares y prácticas con los cuales tuvo que confrontarse, en dinámicas de conflictos y negociaciones que terminaron por transformar tanto a los destinatarios del proyecto como al Estado mismo.

* * *

Una vez finalizada la “revolución en armas”, el nuevo Estado mexicano comenzó a referirse a la Revolución, con mayúsculas, como fuente de legitimación de su poder. Con la presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924) se dio inicio a la elaboración de una versión oficial de la Revolución y a la transformación de los distintos líderes en héroes nacionales: las facciones opuestas del pasado y del presente fueron agrupadas en la “familia revolucionaria”, expresión popularizada por el mismo Obregón. En este proceso de construcción de los héroes y de un nuevo calendario festivo, los gobiernos posrevolucionarios elaboraron lenta y gradualmente nuevos rituales para celebrar la Revolución, sin dejar de lado el calendario patriótico que en gran parte había sido institucionalizado durante el porfiriato. Sin embargo, los héroes revolucionarios nunca llegarían a ser figuras estáticas y no todos —ni en los mismos tiempos— fueron integrados en la hagiografía oficial. Francisco I. Madero, autor del plan insurreccional tras la reelección de Porfirio Díaz, fue utilizado como símbolo de la unidad revolucionaria (otorgándole un papel que nunca tuvo como presidente) y precursor de la “verdadera” revolución que tendría lugar en los años siguientes. Venustiano Carranza, que no alcanzó gran popularidad ni siquiera después de muerto, fue transformado en una figura paterna, austera y responsable, cuando pocos años antes había sido oficialmente denunciado como instrumento de la reacción y no se le había reconocido siquiera su papel en la promulgación de la Constitución de 1917. El presidente Obregón se presentaba como heredero de Madero y al mismo tiempo de Emiliano Zapata, quien en realidad había encabezado la rebelión precisamente contra el gobierno maderista. Apropiarse de la figura de Zapata era esencial para la legitimación de los gobiernos posrevolucionarios y asumió entonces la semblanza del precursor del agrarismo y de la reforma agraria. A pesar de todas las iniciativas que buscaban integrarlo en la hagiografía oficial, Zapata siguió siendo (hasta hoy) un potente símbolo de lucha contra el gobierno.

Cuando en 1931 el Congreso aprobó la lista de héroes revolucionarios figuraban en ella Madero, Carranza y Zapata, pero había un gran ausente: Pancho Villa. De su larga exclusión del panteón de los héroes —sólo en 1966 fue reconocido su papel en la Revolución— se ocupa Anne Marie McGee en su contribución a este dossier. A pesar de su popularidad, o quizás precisamente por esta razón, Villa nunca formó parte del proyecto posrevolucionario de configuración del mito revolucionario: no sólo no fue transformado en un héroe nacional, sino que su nombre no se mencionaba en las celebraciones, y sus fechas de nacimiento y muerte no entraron en el calendario oficial. McGee nos ofrece otro elemento para entender su exclusión: la identificación regional de Villa y su posición anti centralista, algo incompatible con la ambición de expansión nacional del Gobierno federal en el periodo posrevolucionario. Habría sido, entonces, no tanto su popularidad en general, sino “more specifically his fame within his specific *patria chica*, that is the bellicose frontier culture of the North, and his unpopularity in the U.S. that made Villa and *Villismo* potential threats to the legitimacy of the central state”.

El artículo de Mc Gee —“Body Politics and the figure of Pancho Villa: From National Exclusion to Regional Resurrection”— analiza la marginación de Villa en un aspecto específico: el tratamiento y ubicación de sus restos desde 1923, fecha en que fue asesinado. Reconstruye las distintas fases de este proceso, desde las circunstancias del entierro y las posiciones del Gobierno federal y estatal en la etapa de la exclusión nacional hasta llegar finalmente al establecimiento, en fecha tan reciente como 1994, de una celebración oficial promovida por el Estado de Chihuahua (las “Jornadas Villistas”), algo que la autora define como “resurrección regional”. Un año, 1994, en que mientras emerge de nuevo la figura de Villa en el Norte, otra de difícil integración en la familia revolucionaria, la de Zapata, era emblema de una rebelión en el extremo sur, en Chiapas.

Ahora bien, desplazándonos desde la frontera norte al sur de la República Mexicana, si en general la historiografía había considerado que en buena medida “la revolución nunca llegó a Chiapas”, estudios recientes han matizado esta afirmación, señalando las ambivalencias de los éxitos y fracasos en la implementación de los proyectos revolucionarios y sus variables cronologías regionales y locales. La contribución de Stephen E. Lewis —“Una victoria pírrica en el México posrevolucionario: los finqueros alemanes, las escuelas Artículo 123 y la formación del Estado en las costa de Chiapas, 1934-1942”— analiza los conflictos surgidos alrededor de las lla-

madas “escuelas Art. 123”, que en Chiapas se establecieron en su mayoría en las fincas cafetaleras del Soconusco, muchas de ellas de propiedad alemana. El art. 123 obligaba a los propietarios a pagar la educación de los hijos de los trabajadores residentes en un centro industrial o rural siempre que su número excediese de un total de veinte y la distancia a la escuela federal más cercana fuese mayor de tres kilómetros. En el caso de los finqueros de Chiapas, Lewis nos relata su búsqueda de escapatorias legales, de la complicidad de las autoridades locales, hasta el uso de amenazas y violencia para evitar esta obligación. Su análisis se enfoca especialmente en el caso de una dinastía alemana muy poderosa y sus enfrentamientos con un inspector decidido a hacer cumplir la ley y con los mismos trabajadores de las fincas. También nos introduce en un tema más amplio: las relaciones entre el Gobierno federal (y sus agentes en el territorio, entre ellos maestros e inspectores), los gobernadores de los Estados, las autoridades locales, los hacendados, sindicatos y vecinos. Si en los primeros años treinta la Revolución parecía no haber llegado todavía a Chiapas y, en concreto, el proyecto de las escuelas Art. 123 parecía haber fracasado frente al poder de los finqueros, también es cierto que las actividades de maestros e inspectores —apoyando la reivindicación de los derechos de los trabajadores, su incorporación a los sindicatos y las funciones que ejercieron como “agentes de un emergente Estado-nación”— crearon las condiciones para las expropiaciones que finalmente se dieron en 1939. Sin embargo, a pesar de que en la época cardenista el Gobierno federal ganó espacios y poder en Chiapas, los proyectos revolucionarios ya estaban “moderándose” o abandonándose.

Los dos siguientes artículos, firmados por Alicia Civera Cerecedo (“El cooperativismo en la escuela rural del México de los años treinta”) y Susana Sosenski (“Niños limpios y trabajadores. El teatro guiñol posrevolucionario en la construcción de la infancia mexicana”) abordan temas diferentes que, sin embargo, tienen varios puntos en común con la contribución de Lewis. Los tres artículos se centran en el primer periodo posrevolucionario (1920-1940) y analizan proyectos radicales que, por distintas razones, tuvieron que moderarse antes de alcanzar su plena realización.⁷ Además,

7 En la historiografía se suele considerar 1940 como un año crucial, que pondría punto final a la etapa más radical de la época posrevolucionaria. Si bien han surgido dudas en algunos estudios sobre la validez de este *turning point*, seguimos empleando esta periodización, ya que todavía los escasos estudios sobre los años posteriores a 1940 no permiten interpretaciones generales. Para una compilación pionera, véase Joseph, Rubenstein y Zolov, 2001.

estos artículos tienen en común la presencia de un actor institucional con un papel fundamental: la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cabe aclarar que, entre las instituciones creadas por los gobiernos posrevolucionarios, la SEP fue, durante este periodo de formación del Estado-nación posrevolucionario, la más importante institución de ingeniería social. Su papel iba mucho más allá de la enseñanza y la escolarización, participando de todos los proyectos de transformación de la sociedad mexicana, de la gradual construcción de las instituciones federales y de la paralela construcción de una nueva cultura nacional. A través de la presencia de la SEP y de sus actividades en los Estados, los gobiernos federales fueron “conquistando el territorio” (o lo intentaron): por ello maestros e inspectores escolares fungían en realidad como agentes federales en los Estados (lo que no implica necesariamente su eficacia).

En este marco general, Alicia Civera analiza la introducción del cooperativismo en la enseñanza agrícola y la relación entre las escuelas y la promoción del desarrollo económico rural, un tema hasta ahora descuidado por los especialistas, a pesar del auge de los estudios sobre educación rural. El tema involucra a dos grupos profesionales, los maestros y los agrónomos. En los años veinte la enseñanza agrícola se realizaba desde dos instancias distintas, la SEP y la Secretaría de Agricultura y Fomento; en los primeros años treinta, con la creación de las escuelas regionales campesinas, la SEP asumió el papel principal y el proyecto se radicalizó, fortaleciendo el vínculo entre escuela y desarrollo económico a través del impulso al cooperativismo, en un contexto en el cual las escuelas participaban intensamente en la organización de los campesinos y en el reparto de tierras. La idea era que el nuevo maestro rural formado en estas escuelas fuese un “ejidatario modelo”. Sin embargo, este proyecto radical se fue moderando, por la falta de una clara concepción del cooperativismo en la misma SEP, por la enorme distancia entre el proyecto y la práctica y por las grandes dificultades y deficiencias con que funcionaban estas escuelas. A pesar de ello, algunas tenían una importante producción agrícola y ganadera y otras realizaban trabajo político con las comunidades campesinas, organizándolas para obtener tierras o recursos. Como recuerda Civera, en caso de conflicto intervenían diferentes tipos de problemas, pero sobre todo el hecho de que “las escuelas quedaban en un lugar estratégico entre las comunidades locales y las nuevas organizaciones políticas nacionales”. En definitiva, el cooperativismo sirvió como forma de organización política más que económica, como cultura política más que como medio para

impulsar el desarrollo económico, apoyando el fortalecimiento de un corporativismo que afianzaría el poder federal.

Por su parte, Susana Sosenski nos invita a asomarnos a las políticas públicas hacia la infancia mediante el estudio de un proyecto creado en 1932: el “teatro guiñol”. Apoyado por Narciso Bassols, entonces secretario de Educación, y por Carlos Chávez, titular del Departamento de Bellas Artes, sus artífices fueron escultores, pintores, dramaturgos, músicos y escritores. La autora nos presenta un análisis de los discursos de las obras de teatro alrededor de dos valores esenciales mediante los cuales se quería promover la construcción del niño como futuro ciudadano mexicano: el trabajo y la higiene. Estudia así el teatro guiñol como una herramienta de propaganda y difusión de los contenidos ideológicos de la Revolución. Los proyectos posrevolucionarios insistían en la necesidad de una “regeneración” física y mental de la población, por ello la atención hacia la infancia era sin duda un aspecto importante, sobre todo si consideramos que los niños escolarizados podían fungir de mediadores entre el Estado y las familias populares mexicanas. A través del teatro guiñol se introducían temas como la lucha en contra de la explotación y por los derechos de los trabajadores o se condenaba el trabajo infantil, al mismo tiempo que se reprobaba el ocio. El mensaje que se transmitía no carecía desde luego de ambivalencias, como es quizás más evidente con el tema de la higiene: la urbanización era presentada como enemiga de la salud, pero a la vez se enfatizaban las condiciones de atraso presentes en el ámbito rural. En general, el discurso sobre la higiene se dirigía a un público popular cuya realidad económica y social era en buena medida incompatible con las prácticas de higiene que se querían introducir. El proyecto del teatro guiñol, patrocinado y financiado por la SEP, dependía de los esfuerzos y del entusiasmo de los “titiriteros” y de su capacidad en enfrentar las dificultades cotidianas. Esta misma valoración, como ya se ha mencionado, se podría aplicar a varios otros proyectos de la SEP, que a menudo no tenían los recursos económicos y organizativos para funcionar adecuadamente. Los cambios políticos y de postura ideológica de los años cuarenta determinaron el fin de las actividades de los titiriteros, si bien en años posteriores se volverá a utilizar el teatro guiñol como medio para transformar los hábitos populares.

Estas contribuciones nos indican que hace falta seguir explorando, con otras investigaciones, varios aspectos relacionados con la intervención de la SEP (y del Gobierno federal en general) en la vida cotidiana de las comunidades rurales, pero también de las poblaciones urbanas, especial-

mente en lo que se refiere a la ambición de transformación de los comportamientos para su “modernización” y a los resultados de estas intervenciones en la organización económica familiar, en los hábitos alimenticios e higiénicos de las familias, en las prácticas médicas, en la construcción de mercados de consumo, etc.

Cabe todavía insistir en que, si hemos empleado aquí la expresión “proyecto/s posrevolucionario/s”, esto no implica que se trate de un proyecto planeado e implementado por un gobierno federal desde la capital o que presente un carácter unitario: más bien al contrario, como los artículos reunidos en este dossier confirman en varias maneras, los proyectos y las políticas posrevolucionarias se presentan como procesos multivalentes y cambiantes, construidos a través de la interacción entre distintos actores. Por otra parte, también habría que recordar que varios aspectos de la experiencia mexicana de este periodo tienen muchos puntos de contacto con otros países. Entre ellos, la percepción de la existencia de una distancia entre grupos de poblaciones social o étnicamente definidos y la consiguiente búsqueda de una “integración nacional” (la llamada “cuestión indígena”) era común a muchos países. Es oportuno, por lo tanto, analizar la experiencia mexicana con un enfoque comparativo que permita definir con mayor claridad las peculiaridades del caso mexicano.

En tal sentido, cierra este dossier mi propia contribución —“De la ciudad ‘mestiza’ al campo ‘indígena’: internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia”— que presenta un estudio comparativo de estos internados, con el objetivo de identificar las especificidades de las experiencias y de los debates que surgieron en los dos países. Al estudiar los “recorridos espaciales” de algunos internados emblemáticos en la historia educativa de México y Bolivia, se destacan los paralelismos de sus desplazamientos entre la ciudad y el campo, analizando la relación entre estos desplazamientos y las posiciones acerca de la educación y los internados indígenas. Por otra parte, se analizan las coincidencias (así como las discrepancias) discursivas y prácticas entre las elites de ambos países. Las experiencias y los debates acerca de la educación especial para los indígenas reflejan las ideas y representaciones que estas elites tenían de su población en el marco de su proyecto de nación y de ciudadanía. Asimismo, se consideran las ideas y visiones que los educadores mexicanos y bolivianos tenían los unos de los otros y de sus respectivas experiencias educativas, resaltando sus interacciones y, en definitiva, su participación en un mismo debate transnacional.

En conclusión, a cien años del inicio de la Revolución Mexicana, este dossier pretende reflexionar e interrogarse acerca del periodo posrevolucionario ofreciendo algunas contribuciones que esperamos sean representativas de los aportes de la historiografía más reciente y, al mismo tiempo, indiquen posibles caminos para nuevas investigaciones.

Recibido el 26 de octubre de 2010
Aprobado el 2 de noviembre de 2010

Bibliografía

- David Brading (ed.): *Caudillos and Peasants in the Mexican Revolution*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980.
- Adrian Bantjes: *As if Jesus Walked on Earth: Cardenismo, Sonora, and the Mexican Revolution*, Wilmington, Scholarly Resources, 1998.
- Marjorie Becker: *Setting the Virgin on Fire: Lázaro Cárdenas, Michoacán Peasants, and the Redemption of the Mexican Revolution*, Berkeley, University of California Press, 1995.
- Thomas Benjamin y Mark Wasserman (eds.): *Provinces of the Revolution: Essays on Regional Mexican History, 1910-1929*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1990.
- Ben Fallaw: *Cárdenas Compromised: The Failure of Reform in Postrevolutionary Yucatán*, Durham, Duke University Press, 2001.
- Laura Giraud: *Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008.
- Paul Gillingham: "Ambiguous Missionaries: Rural Teachers and State Facades in Guerrero, 1930-1950", *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, vol. 22, n. 2, Irvine, 2006, pp. 331-360.
- Gilbert M. Joseph y Daniel Nugent (eds.): *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham, Duke University Press, 1994.
- Gilbert M. Joseph, Anne Rubenstein y Eric Zolov (eds.): *Fragments of a Golden Age. The Politics of Culture in Mexico since 1940*, Durham, Duke University Press, 2001.
- Friedrich Katz (ed.): *Riot, Rebellion, and Revolution: Rural Social Conflict in Mexico*, Princeton, Princeton University Press, 1988.
- Alan Knight: "The Mexican Revolution: Bourgeois? Nationalist? Or Just a 'Great Rebellion'?", *Bulletin of Latin American Research*, 4-2, Liverpool, 1985, pp. 1-37.

- “Revisionism and Revolution: México Compared to England and France”, *Past and Present*, 134, Oxford, 1992, pp. 159-199.
- Stephen Lewis: *The Ambivalent Revolution: Forging State and Nation in Chiapas, 1910-1945*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 2005.
- Elsie Rockwell: *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, CIESAS, Cinvestav, 2007.
- Benjamin Smith: *Pistoleros and Populists Movements: The Politics of State Formation in Postrevolutionary Oaxaca*, Lincoln-London, University of Nebraska Press, 2009.
- Mary Kay Vaughan: “Cultural Approaches to Peasant Politics in the Mexican Revolution”, *Hispanic American Historical Review*, 79-2, Durham, 1999, pp. 269-305.
- *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, SEP, FCE, 2000.
- Mary Kay Vaughan and Stephen E. Lewis (eds.): *The Eagle and the Virgin, Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*, Durham, Duke University Press, 2006.