

01087

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

EL PENSAMIENTO UTÓPICO Y LA EDUCACIÓN:

**LA GESTIÓN DE LA ESCUELA NACIONAL DE AGRICULTURA EN EL
MÉXICO POSREVOLUCIONARIO**

TESIS QUE PRESENTA LA M.C. TERRY CAROL SPITZER SCHWARTZ
PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN PEDAGOGÍA

DIRECTOR: DR. ALFREDO FURLÁN MALAMUD

FAC. DE FILOSOFÍA Y LETRAS

2000



**DIVISION DE ESTUDIOS
POSGRADO
COORDINADORES**

278561



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

EL PENSAMIENTO UTÓPICO Y LA EDUCACIÓN; LA GESTIÓN DE LA ESCUELA NACIONAL DE AGRICULTURA EN EL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO

Terry Carol Spitzer S.

El presente trabajo pretende aportar a la reflexión contemporánea sobre la educación con un estudio de caso de la Escuela Nacional de Agricultura en la posrevolución. El hilo conductor de este trabajo fue el concepto de la utopía acuñado por Tomás Moro (1516). La investigación abre una discusión sobre la presencia de la utopía en un proyecto educativo y toca la frontera de las ciencias sociales con la filosofía. La pregunta por los propósitos de la educación, se da desde una lectura de la escuela como lugar de grandes ideas, sueños y proyectos.

Las utopías de la Revolución Mexicana; la reforma agraria y la educación están representadas en discursos, planes, leyes y obras de arte, portados por los intelectuales del momento. La apariencia de las utopías particulares constata que no son fenómenos casuales, sino hechos históricos de carácter contingente. Los fundamentos revolucionarios de la Escuela Nacional de Agricultura plasmados con el motivo de la inauguración de la institución en la nueva sede de la ex-hacienda Chapingo, planteaba la misión de un compromiso social con el campesinado, expresada en el lema: *Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre*. Marte R. Gómez, director de la Escuela Nacional de Agricultura fue el principal ideólogo del proyecto educativo para Chapingo, desde una postura profundamente humanista, agrarista y nacionalista.

UTOPIAN THOUGHT AND EDUCATION; THE GESTATION OF THE NATIONAL SCHOOL OF AGRICULTURE IN POSTREVOLUCIONARY MEXICO

This present work offers a contemporary reflection about education by means of a case study of the National School of Agriculture in postrevolucionary Mexico. The conducive thread of this work is the concept of utopia, named by Thomas Moro (1516). This investigation opens a discussion about the presence of utopia in an educational project and touches the frontier of the social sciences with philosophy. The question about the purpose of education is made under the consideration of school as a place of great ideas, dreams and projects.

The utopias of the Mexican Revolution: agrarian reform and education are represented in discourse, law, plans and art, held by the intelectuales of the moment. The appearance of specific utopias show that they are not casual phenomena but rather historical facts of a contingent nature. The revolucionary foundations of the National School of Agriculture are made explicit due to the motive of the inauguration of the institution at it's new locality: the *ex-hacienda* of Chapingo, which proposed the mission of a social committment to the rural poor as expressed by the school's slogan: *Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre*. Marte R. Gómez, director of the National School of Agriculture was the principal ideologist of the educational project for Chapingo with a profoundly humanistic, agraristic and nationalistic posture.

AGRADECIMIENTOS

Mis sinceros agradecimientos a los integrantes del jurado por sus valiosos comentarios y sugerencias para llevar al término este trabajo de tesis.

A Juan Carlos Geneyro, por su asesoría.

A Alfredo Furlán, en virtud de sus pocas palabras -finas e ilustradas- que siempre dicen muchas cosas.

A Rosa Nidia Buenfil, por transmitir un gran entusiasmo por el trabajo intelectual, con ella he aprendido el valor de la perseverancia y el respeto por los pares.

A María Esther Aguirre, por su paciencia conmigo, el apoyo en la corrección de estilo y por compartir conmigo el gusto por la iconografía.

A Raquel Glazman, por su rebeldía compartida, en defender un espacio intelectual en el verdadero sentido de la palabra.

A Rosa María Torres, por su compañerismo y constancia en el trabajo que la hace admirable.

A Patricia Medina, por compartir conmigo inquietudes y paradigmas.

A Juan Manuel Piña, por su mirada a Chapingo.

A María Luisa Saavedra, por sus cálidas señalamientos puntuales sobre la historia de México.

A Mara La Madrid, por su insistencia conmigo.

A los familiares, amistades y compañeros que siempre me han brindado el afecto y apoyo necesarios para emprender proyectos; especialmente a mis queridos hijos Alejandra y Carlos, y a Donna, Barbara, Diane, Jodie, Rosa Martha, Ana, Silvia, Pola, Laura, Begoña, Guille, Pulido, Maqui, Julián, Yan Kuic y Arturo.

A Guillermo Ravest por su excelente corrección de estilo, y a Ligeia Balladares por el apoyo en la redacción final.

A Alejandra y Carlos por la fotografía y a Gabriela Bourges por scanear y reproducirla.

**EL PENSAMIENTO UTÓPICO Y LA EDUCACIÓN: LA GESTIÓN DE LA ESCUELA
NACIONAL DE AGRICULTURA EN EL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO**

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1. Algunas consideraciones preliminares | 1 |
| 2. Antecedentes | 4 |
| 3. Metodología | 7 |
| 3.1. La construcción del objeto de estudio | 7 |
| 3.2. Las dimensiones de la tesis | 10 |
| 3.3. Capitulado | 21 |
| CAPÍTULO UNO: LA UTOPIA Y SU ENLACE CON OTROS CONCEPTOS | 23 |
| Primera parte: La utopía y la ideología | 23 |

| | |
|--|-----------|
| 4. Utopía | 25 |
| 4.1. El origen de la utopía | 26 |
| 4.2. La forma de la utopía | 31 |
| 5. Ideología | 37 |
| 5.1. La tendencia marxista de la ideología | 40 |
| 5.2. La tendencia no marxista de la ideología | 43 |
| 5.3. La ideología como discurso | 46 |
| 5.4. Funciones sociales de la utopía y la ideología | 48 |
| 5.5. La función del imaginario social | 53 |
| 5.6. Los intelectuales y el discurso del fin de la utopía | 55 |
| | |
| Seguna parte: Los intelectuales | 60 |
| 6. La categoría de intelectual | 66 |
| 7. Los intelectuales de la educación | 70 |
| 8. Hacia una teoría de los intelectuales | 76 |
| | |
| CAPÍTULO DOS: UTOPIA Y REVOLUCIÓN; FIGURAS Y SÍMBOLOS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA | 86 |
| 9. La conformación de una ideología de la Revolución Mexicana | 91 |

| | |
|-------------------------------|-----|
| 19.1. El debate Caso-Lombardo | 166 |
|-------------------------------|-----|

CAPÍTULO TRES: LA UTOPIA EN EL PLANTEAMIENTO EDUCATIVO DE LA ESCUELA NACIONAL DE AGRICULTURA EN EL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO 170

| | |
|---|-----|
| 20. La Escuela Nacional de Agricultura y la Revolución Mexicana | 173 |
|---|-----|

| | |
|-------------------------------|-----|
| 20.1. La hacienda de Chapingo | 178 |
|-------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| 20.2. El traslado de la Escuela Nacional de Agricultura de San Jacinto a Chapingo | 181 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| 20.3. La descripción de un evento utópico | 184 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 21. Marte R. Gómez, ideólogo de la ENA posrevolucionaria | 187 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 21.1. El planteamiento educativo de Marte R. Gómez en Chapingo; la propuesta pedagógica | 190 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| 21.2. Análisis de un discurso: el Acta de Inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura (1923) | 192 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 22. La utopía en la cultura de la ex hacienda Chapingo | 198 |
|--|-----|

| | |
|--------------------------------|-----|
| 22.1. Diego Rivera en Chapingo | 199 |
|--------------------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| 22.1.1. Los temas y los símbolos en la pintura mural de Diego Rivera en la capilla de Chapingo | 204 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 22.1.2. La utopía de Diego Rivera en la capilla | 207 |
|---|-----|

| | |
|---|------------|
| 22.2. Rivera en la política | 208 |
| 23. Utopía y acción educativa | 210 |
| CONCLUSIONES: REFLEXIONES SOBRE UNA UTOPIA EDUCATIVA | 216 |
| 24. Sobre el concepto utopía | 216 |
| 25. Utopía y educación; el caso de la Escuela Nacional de Agricultura en la posrevolución | 220 |
| 25.1. Consideraciones sobre un evento utópico | 221 |
| NOTAS DE LOS CAPÍTULOS | 228 |
| ANEXOS: | 250 |
| 1. Representaciones de la utopía en la Escuela Nacional de Agricultura | |
| 2. El Acta de Inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura (1923) | |
| BIBLIOGRAFIA | 256 |

| | |
|---|------------|
| 10. Utopías de la Revolución Mexicana; la Reforma Agraria y la Educación | 96 |
| 11. Zapata y el zapatismo | 97 |
| 11.1. El Plan de Ayala | 101 |
| | |
| Primera parte: La utopía de la reforma agraria | 107 |
| 12. El Congreso Constituyente de 1916-1917; la utopía de la reforma agraria y el artículo 27 constitucional | 117 |
| 13. El pensamiento agrario y la reforma agraria | 121 |
| 14. El contenido utópico del artículo 27 constitucional | 129 |
| 15. El concepto de arraigo a la tierra | 136 |
| | |
| Segunda parte: El artículo tercero constitucional; un tratado de la educación nacional | 138 |
| 16. Política educativa: modelos educativos revolucionarios | 138 |
| 17. Intelectuales de la Revolución Mexicana; el Ateneo de la Juventud y la educación nacional | 140 |
| 18. El proyecto educativo utópico de José Vasconcelos; un concepto de la educación nacional | 149 |
| 18.1. La utopía en el discurso de Vasconcelos | 159 |
| 19. La educación superior en la posrevolución. | 163 |

INTRODUCCION

El presente trabajo ofrece una mirada al planteamiento pedagógico de una institución educativa, desde la óptica de la utopía y de la ideología que la han constituido y dado vida. El centro de la reflexión son los fines sociales de la educación y, con ello, el de una institución educativa en particular. Son los objetivos sociales los que proporcionan las bases a un planteamiento innovador y utópico para la educación agrícola, con lo que se pretendió dar cabida a las necesidades apremiantes de campesinos y productores rurales en el período de la posrevolución. Fundamentalmente, se tratan las expresiones ideológicas de una institución educativa *sui generis*, en un momento particular de su desarrollo y del país. Con el fin de ilustrar la presencia de la utopía en la educación, me atrajo el planteamiento educativo innovador de la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), cuyos fundamentos pedagógicos representan más tarde algunos de los conceptos y principios más dignos de la Revolución Mexicana aplicados a la causa de la justicia social en el campo. Para los agrónomos agraristas de la ENA, la práctica de la agricultura y de la enseñanza eran acciones complementarias que obedecían a los mismos nobles propósitos de justicia, libertad y soberanía.

1. Algunas consideraciones preliminares

El concepto de utopía fue el hilo conductor de este trabajo. La discusión sobre él se desarrolló como un pretexto para buscar los motivos profundos de la educación, enlazados con pensamientos y hechos de carácter histórico. Así, fue necesario conocer a fondo ese concepto de

utopía, su origen, significados, funciones y usos para poder distinguirlo de otros géneros literarios y de lenguaje crítico. En el proceso de indagar el significado de la utopía en la historia, se constató que el concepto estaba emparentado con la ideología, el progreso y otras significaciones afines. Muchos están latentes y explícitos en el discurso hablado y escrito de la educación.

Las nociones de utopía e ideología comparten una zona de proximidad (1). Ambas fueron sensibles a los cambios que exigía el tiempo histórico. La utopía, concepto sugerente y versátil, que también ha invadido el lenguaje común, tiene un lugar preferente en diferentes ámbitos filosóficos, académicos y en géneros literarios, desde que Tomás Moro plasmó su visión de la utopía en un escrito con el mismo nombre, en 1516. Pero, la utopía es más que un sueño, es un pensamiento compartido y una construcción colectiva, inspirada en una causa social nacida de la combinación del desafío con la esperanza; un proyecto al mismo tiempo onírico y racional.

La construcción de la tesis tiene como punto de partida el concepto de la utopía, en cuanto parte constitutiva de un proyecto educativo, y se asienta en una situación empírica única conteniendo los elementos y símbolos que permiten caracterizarla como utópica. Este caso se ilustra en una utopía forjada a través de acontecimientos nacionales y trayectorias personales en la dimensión espacial y temporal de la Escuela Nacional de Agricultura en la posrevolución. Es una concepción utópica de la educación agrícola, implícita a su finalidad social surgida de la Revolución y que concierne al concepto de autonomía que emerge precisamente en el periodo histórico en cuestión. El proyecto de la Escuela Nacional de Agricultura contenía como ideales

principios colectivistas y aspiraba a la conformación de una verdadera comunidad académica y productiva. Estos elementos y otros aparecen integrados al planteamiento educativo de la ENA y en los eventos circundantes de su consolidación como institución educativa.

Esta tesis se refiere al imaginario colectivo de un pueblo, fincado en una utopía social y traducido a una propuesta educativa. Aquí interesa la actuación de los diferentes intelectuales cuyo legado derivó de los ideales de una revolución social. La utopía de la educación unió a diferentes sectores sociales y productivos de México a favor de la construcción de algo, después de una época devastadora de guerra. Así, a principios de los años veinte, se creó una utopía educativa alrededor de los sujetos del campo.

Una utopía adquiere sentido por los diferentes interlocutores o voces presentes: autores, portadores, referentes y destinatarios. En tanto proyecto alternativo, es elaborado y promovido por los intelectuales orgánicos. La importancia del concepto gramsciano se debe a la connotación clasista, de que el intelectual orgánico sea un sujeto de clase mediante su actividad cotidiana, profesional y/o política, en las ideas y causas que defiende y no sólo por virtud de la situación del nacimiento, estatus o acumulación de bienes y capital. En este trabajo, se discute parcialmente la obra y actuación de los intelectuales orgánicos del periodo revolucionario, de los coautores y partícipes en la utopía de la Escuela Nacional de Agricultura.

2. Antecedentes

La elección de la utopía como tema de estudio no fue casual. Obedece a las inquietudes que han perfilado mi trayectoria profesional, especialmente el trabajo en el campo del currículum escolar que, entre otras, se ocupa de la razón filosófica y social de la educación, de los fundamentos o principios pedagógicos que delimitan la práctica escolar; y de la conformación del ámbito educativo tomando en cuenta la identidad cultural de los sujetos involucrados. En el presente momento histórico, las necesidades de la humanidad marcan un nuevo énfasis en el civismo, la ética, la ecología, los derechos humanos, y en los grupos sociales más desprotegidos: indígenas, campesinos, mujeres, los menores y otros en el currículum escolar. Los asuntos que más conciernen a la sociedad (civil y política) se encuentran expresados en el currículum escolar, en el currículum oficial y en el currículum oculto.

Hoy en día, se busca crear nuevos e innovadores modelos para la educación, capaces de hacer frente a los retos del nuevo milenio. De esta manera, me pareció que la utopía se ofrece como elemento conceptual indispensable para pensar el futuro de la educación superior e incidir en las aspiraciones de los diferentes actores sociales involucrados en el quehacer educativo. La búsqueda de esa utopía en la educación implicó, asimismo, una indagación por el tiempo histórico, hacia atrás y adelante, comenzando con el ahora y en vista del futuro posible.

La evolución de la noción de la utopía en el tiempo se relaciona con el concepto de la ideología y con el marxismo en el último siglo y medio. En México, la influencia más clara de tal

tendencia en los círculos intelectuales se apreciaba desde los años veinte. El marxismo ha atravesado la historia de las universidades de América Latina, a lo que no fueron ajenas las universidades públicas y otras entidades educativas en nuestro país. Es el caso de la Escuela Nacional de Agricultura, a partir de una ideología y una retórica notablemente popular. El declarado compromiso social de la ENA con el campesinado se demostraba en acciones solidarias con el movimiento agrario, lo cual, sin embargo, no excluía la enseñanza y la práctica de una agricultura moderna y mecanizada. Aunque la historia de la Escuela Nacional de Agricultura no comienza con la Revolución, su imagen en Chapingo adquiere notoriedad con el período revolucionario, demostrada en los símbolos, mitos y discursos que constituyen su historia y cotidianeidad. Chapingo muestra las diferentes caras de la utopía: la esperanza en un nuevo proyecto social y de una aspiración que en algunas etapas resultaba truncada por no contar con las condiciones que brindarían posibilidades para su realización.

Los investigadores de la ahora Universidad Autónoma Chapingo (UACH) han dedicado poca atención al estudio de su historia propiamente institucional; de la transformación de la ENA en UACH; de la vida de los sujetos que han motivado y participado en la acción pedagógica. Pocos han indagado la historia institucional en base a fuentes directas como testimonios y trabajo en archivos. Es preciso registrar la historia de las instituciones educativas mexicanas, a fin de conservar una memoria que nos sirva para abordar el futuro.

Al parecer, se ha venido reconstruyendo el desarrollo de la Escuela Nacional de Agricultura de acuerdo con ciertas pautas. Las principales líneas de trabajo han sido la historia y la vida

cotidiana de la institución, inspiradas quizá en fechas conmemorativas, sus principales protagonistas y en relación a políticas estatales agrícolas y educativas. A raíz del deceso en 1973 de Marte R. Gómez, principal ideólogo de la Escuela Nacional de Agricultura, se recuperaron muchos de sus escritos en diferentes publicaciones póstumas del Colegio de Postgraduados, la Escuela Nacional de Agricultura y el Fondo de Cultura Económica (1976). Además, existen varios libros sobre la vida institucional, observada desde adentro, por Ramón Fernández y Fernández (1991), José Antonio Zaldivar (1985) y Carlos Manuel Castaños (1981). Estos estudios han continuado, con los de análisis socio-político -de tendencia marxista- de Juan Pablo de Pina García y Alfredo Sánchez Mondragón (1983). En los noventas, dominaron los escritos sobre la historia institucional, con un libro de Arturo Garmendía publicado tardíamente (1990); el ensayo premiado de Juan Pablo de Pina García (1990) sobre los años radicales de Diego Rivera; y la destacada investigación de Silvia González Marín (1996) relativa a la hacienda de Chapingo. Otro libro que reprodujo con gran calidad los murales de Diego Rivera en la capilla, los explica y narra su elaboración, es *Canto a la tierra*, de Antonio Rodríguez (1986), considerada una obra clásica en el medio de Chapingo. Y más recientemente, con la visión de un egresado, el texto de Juan Manuel Zepeda del Valle (1993).

Un grupo de historiadores e investigadores, Marco Antonio Anaya P., José Alfredo Castellanos S., Genaro Alfonso Figueroa R., Marcelo González B., Adrian Lozano T., José Luis Meléndez I., Jorge Ocampo L., Ma. Luisa Saavedra S. y Ma. Gloria Trujano F., en asociación con el Centro de Investigaciones Económicas, Sociales y Tecnológicas de la Agricultura y la Agroindustria Mundial (CIESTAAM), de la Universidad Autónoma Chapingo, con motivo del centenario del

natalicio de Marte R. Gómez, publicó en 1996 una colección de cuadernos y libros sobre su vida y su obra.

Hay una tendencia en los primeros escritos y en algunos posteriores, hacia la descripción y la cronología meramente historiográficas. Son escasos los escritos críticos o de carácter interpretativo sobre la institución en tanto entidad escolar. Entre la literatura que circula con esas cualidades, se cuentan los trabajos de Juan Manuel Piña O. (1990 y 1991), Javier Castañeda Rincón (1998) y de la autora -su servidora- (1990) sobre los procesos internos u ocultos de Chapingo. Sin embargo, los investigadores se han preocupado poco por la naturaleza de la propuesta educativa o de la pedagogía institucional. Son una excepción, en relación a la correspondencia de la ENA-UACH con la política estatal, los textos de De Pina y Sánchez (1983), Juan Manuel Zepeda del Valle (1982) y Liberio Victorino Ramírez (1994). Pero sigue sin abordarse a la institución como objeto de estudio desde el punto de vista de su misión educativa, su filosofía, su ideología o con una mirada pedagógica (2).

3. Metodología

3.1. La construcción del objeto de estudio

El objeto de estudio de la tesis ha sido construido sobre la marcha, a partir de un interés en el tópico de la utopía, dada su tradición como forma de pensamiento y su vigencia para significar ciertos procesos sociales. Por esa misma razón, el encuadre de la tesis se iba ampliando en el proceso de la investigación, conformando así un objeto multidisciplinario y multidimensional. El

concepto de la utopía -como se ha expresado- fue el punto de partida para una reflexión sobre la conformación del hecho educativo, en tanto manifestación de aspiraciones sobre otro orden social. Desde una mirada psicológica que aborda la cuestión de la motivación en el orden de lo social, se buscó una comprensión del comportamiento humano, de la acción colectiva alrededor de cierta ideología o pensamiento contemporáneo, emergente o alternativo.

Una utopía atañe a la parte imaginaria de la conciencia social. Dice Marcuse: “Freud separa la fantasía como la única actividad mental que conserva un alto grado de libertad con respecto al principio de la realidad, inclusive en la esfera del consciente desarrollado [...]. La fantasía juega una función decisiva en la estructura mental total: liga los más profundos yacimientos del inconsciente con los más altos productos del consciente” (Marcuse, 1975, 137).

La metodología de trabajo estuvo basada en la investigación documental. Sin embargo, éste no es un trabajo propiamente histórico, aun cuando se consultaron diversas fuentes primarias: documentos, cartas, libros, representaciones gráficas y plásticas que narran el proceso complejo de la Revolución Mexicana. Empero, el planteamiento original de la investigación no contempló un objeto histórico, ni siquiera un referente empírico. La inquietud comenzó con la ponderación del concepto de la utopía y su relevancia para el campo de la educación. A partir de los conceptos ejes: *utopía*, *ideología*, *intelectual orgánico* y con la educación como núcleo, se construyó un objeto de estudio multidisciplinario. Esa exploración de la dimensión utópica de la educación me llevó a encontrar nexos con distintos campos disciplinarios dentro de las ciencias sociales y humanidades, por lo que el trabajo que se presenta es netamente interpretativo.

Mi centro de trabajo -la institución educativa en cuestión-, se prestó como caso ejemplar para ilustrar el argumento central de la tesis: la presencia de la utopía en la educación (hecho que probablemente inspiró el trabajo, desde siempre, de manera inconsciente). Con la introducción de un referente empírico, fue necesario recurrir a la historia, para situar a los sujetos y a las circunstancias involucradas en el hecho educativo. La investigación arrojaba historias entrelazadas, un concepto de historia que enfatiza la actuación de sujetos concretos, de figuras extraordinarias y ordinarias, a la vez que daba cuenta de los movimientos y cambios sociales a escalas mayores. La inquietud por ilustrar la utopía en el contexto de la educación, me llevó a la necesidad de integrar las circunstancias de la historia con las situaciones particulares de algunos de los sujetos actuantes, tanto de la élite, como de la gente popular, en el terreno común de la educación.

Así, el trabajo de investigación es propiamente interpretativo; sólo se buscaron los datos o anécdotas que pudieran ayudar a la comprensión del lugar de la utopía en la historia institucional de la Escuela Nacional de Agricultura.

Considerar a la utopía desde la pedagogía, como elemento constitutivo del planteamiento de una institución educativa, implicó un tratamiento conceptual o de procedimiento -inusitado para mí-, que me llevó a una búsqueda aparentemente sin fin, del significado social profundo de la educación desde la filosofía, la sociología, las ciencias políticas y la historia. El primer paso firme fue indagar sobre la historia y evolución del concepto de la utopía, encontrando un enlace

con otras ideas y modos de expresión. El parentesco de la utopía con el concepto de la ideología no solamente se da porque una utopía implique una ideología o se inscribe en ella, sino porque ambos conceptos se conforman con matices “positivos” y “negativos”, en tanto representaciones subjetivas de una realidad presente o de una proyección futura.

La escuela participa en la transformación de la sociedad mediante los procesos de adoctrinamiento que ocurren dentro de sus muros. A la vez, los grandes cambios sociales apuntan a la necesidad de renovar a las instituciones. La utopía apunta a la construcción colectiva de las instituciones sociales y educativas. Gracias a una energía colectiva que mostraba un alto nivel de compromiso con la sociedad, renació la Escuela Nacional de Agricultura en el preciso momento histórico de la Revolución Mexicana, en medio del coraje y la esperanza del movimiento agrario. Se describe este proceso bajo la perspectiva de una utopía en tiempos extraordinarios, como fue el impulso de los intelectuales en la posrevolución.

3.2. Las dimensiones de la tesis

La presente investigación aborda varias dimensiones constitutivas del hecho educativo y ofrece una interpretación de un planteamiento pedagógico históricamente significativo. El trabajo incorpora las dimensiones del *pensamiento* (utópico) y *conceptual* a través del examen de los conceptos: *utopía, ideología e intelectual orgánico*; de la *historia* y la *cultura* de una nación delimitada en el tiempo y el espacio; de la organización social y de las *instituciones sociales* que conformaban esa sociedad; de los *sujetos* o los *intelectuales orgánicos* de la educación; y de la

dimensión *pedagógica*, contribuyendo así a una reflexión sobre los propósitos para la educación agrícola superior que emanaban de la Revolución Mexicana. Se quiso rescatar el significado de un momento clave en la *historia* de una *institución educativa* en particular; de una propuesta educativa que pretendió integrar la teoría con la práctica de la agricultura en condiciones propicias e idóneas para la enseñanza agrícola y con base en una ideología que resaltaba el compromiso social con los sujetos desfavorecidos del campo y, al mismo tiempo, la consolidación de carreras diseñadas conforme a los cánones de la ciencia normal, para lograr una agricultura moderna.

La dimensión *histórica* es lo que permitió situar a la institución educativa en un marco más amplio, contemplando a la vez su particularidad. El proyecto educativo para Chapingo era el sueño de un grupo de profesionistas que habían tenido una clara y directa relación con la Revolución Mexicana, y de intelectuales simpatizantes con su ideología y el movimiento agrario. Las condiciones momentáneas permitieron la construcción de una utopía alrededor de la Escuela Nacional de Agricultura por una afinidad con la ideología de la Revolución Mexicana y, en especial, con la zapatista. Los autores y adeptos a una utopía agraria y social para el campo buscaban en la educación, en la Escuela, un espacio para la socialización de sus ideas emergentes.

En el caso de la ENA, los ideales revolucionarios constituyeron el centro del discurso pedagógico, como un deber ser y un referente para la práctica de la enseñanza agrícola. Los fundamentos de la Escuela Nacional de Agricultura, plasmados con motivo de la inauguración

de la institución en la nueva sede de la ex-hacienda Chapingo, planteaba la misión de un compromiso social con el campesinado. La ideología de la Revolución Mexicana está presente en los planteamientos pedagógicos de la época e impactó en las prácticas educativas y profesionales; sobre todo, la utopía de justicia social en el campo mediante el reparto de tierras.

La utopía presente en el planteamiento pedagógico de la Escuela Nacional de Agricultura contiene una filosofía derivada de la práctica agrícola y de la experiencia revolucionaria y no fue una abstracción divorciada de la realidad. Sin embargo, el objeto de estudio de la carrera de agronomía era dual y ambiguo: un objeto netamente práctico con una orientación social. El motivo del traslado de San Jacinto a la ex hacienda Chapingo era precisamente para contar con una extensión de tierra suficiente para la realización de las prácticas agrícolas y, de esta manera, solventar las necesidades educacionales, así como lograr la autosuficiencia. Es decir, producir alimentos para abastecer el internado y sostener a la propia comunidad; un planteamiento global avanzado, pero no realista, por lo que cumplió con la condición no factual de la utopía.

La enseñanza práctica era fundamental para adquirir el conocimiento (arte, ciencia, oficio y técnica) de la agricultura. Sin embargo, a los egresados les satisfacía la idea de que el agrónomo fuera un profesionalista del Estado. Coherente con la posición oficial, la Escuela Nacional de Agricultura anticipó la postura a favor de una educación socialista.

No sería arriesgado suponer que, entonces, como ahora, la Escuela ejercía una considerable influencia en la ideología de los sujetos, en la formulación de criterios para la práctica

profesional. La ideología, asociada con el nuevo gremio agronómico, fue la causa agraria, el objeto de trabajo emergente de muchos de los agrónomos de entonces. Así, en las dos vertientes de la modernidad y de la utopía revolucionaria, se transformaban la profesión y la educación agrícola. Se manifiesta la dualidad de la ideología revolucionaria y la modernidad en una amplia muestra de discursos y documentos relativos a la institución educativa, así como en expresiones culturales y artísticas. No obstante, la postura de justicia social para el campo estaba distanciada de la realidad. El reparto agrario demandado por los campesinos sólo se haría realidad masiva recién bajo el cardenismo.

Si bien la utopía constituyó el interlocutor constante en el trabajo, el hilo conductor fueron los procesos sociales que dieron sentido a los proyectos educativos. La historia de la Escuela Nacional de Agricultura se prestó para hilar la idea de la utopía, con los agentes sociales de cambio, los intelectuales orgánicos del momento, identificados con determinadas ideologías y modos de actuar.

Una de las categorías de análisis importante en el trabajo es el discurso. Se presenta un análisis del Acta de Inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura, elaborada por Marte R. Gómez (1923), así como referencias a múltiples planes, decretos, leyes y pronunciamientos pertinentes de la época: el Plan del Partido Liberal de Ricardo Flores Magón, Juan Sarabia, Antonio I. Villarreal, Enrique Flores Magón y otros (1906); el Plan de San Luis Potosí de Francisco I. Madero (1910); el Plan de Ayala de Emiliano Zapata y Otilio E. Montaña (1911); la Ley de 6 de Enero de 1915 de Venustiano Carranza; la Ley Agraria del General Francisco Villa (1915); y

algunos discursos pronunciados por José Vasconcelos en su toma de posesión como Rector de la Universidad Nacional de México (1920) y como titular de la Secretaría de Educación Pública, en el Teatro Arbeu con motivo de la Fiesta del Maestro (1921) y el del "Día del Maestro" (1923).

Finalmente, se ofrece una pequeña exposición iconográfica que se corresponde al desarrollo de la tesis, con la representación de los personajes, símbolos, sitios y artefactos significativos para el tema. La elaboración de una utopía implica la producción y proyección de los símbolos que la representan dando identidad y sentido a las instituciones sociales que obran en su beneficio. Aún cuando una institución educativa es reconocida por sus características particulares, su proyecto expresa el sentir de un momento histórico. Así, es posible rescatar la historia institucional explorando su dimensión cultural a través de los símbolos, las imágenes, los documentos, los discursos, la arquitectura y otras expresiones propias. En este sentido, el caso de la Escuela Nacional de Agricultura ofrece un rico acervo cultural, un registro invaluable de lo que fue un largo período histórico de transición, con miras a la democracia.

Con esta investigación, se pretende contribuir a la comprensión de los procesos constitutivos de las instituciones educativas mexicanas y, en particular, de la historia de la educación pública superior en el país, a través del caso de la Escuela Nacional de Agricultura, en el período utópico de la posrevolución y como expresión de ello.

Este trabajo aspira, asimismo, aportar con un estudio de caso, a la reflexión contemporánea sobre la educación, a partir de algunas de las ideas con presencia en las ciencias sociales y de las perspectivas que se perfilan con respecto al porvenir. La idea de estudiar la utopía en la educación nació en relación con los fines que ésta plantea y, en este sentido, con la filosofía, o más bien con la historia de las ideas: el pensamiento utópico como manera particular de plasmar una noción del porvenir, y la educación, como elemento fundamental en la formación de ciudadanos para una nueva sociedad.

La investigación abre una discusión sobre la presencia de la utopía en un proyecto educativo, y toca la frontera de las ciencias sociales con la filosofía. A partir del concepto milenario de la utopía, se buscó indagar sobre los ideales de un proyecto educativo, entendido éste como una construcción con historicidad.

La mayor dificultad que enfrenté en el proceso de investigación fue en relación a mis propias limitaciones de formación en ciertos campos del conocimiento, como la filosofía y la historia. Reitero la aclaración que ésta no es una investigación propiamente histórica, aunque una buena parte del marco referencial ostenta ese contenido. Por su duración, he sentido la necesidad constante de emprender lecturas para aclarar y afinar ideas y relacionar hechos, para hilar los ejes temáticos del trabajo -la utopía y la educación-, con los ideales de la Revolución Mexicana y el proyecto utópico de la Escuela Nacional de Agricultura.

Conforme me adentraba en el tema de la utopía, aparecía más sugerente la historia de Chapingo como ejemplo de lo que me interesaba ilustrar: el argumento de que todo proyecto educativo contiene una utopía social.

El interés en el tema deriva también de la apreciación de que ciertos períodos de la historia son extraordinarios, y que en ellos se producen grandes cambios. El tópico de la utopía también despierta mayor interés, al iniciarse un nuevo milenio, porque proporciona un poco de esperanza en un mundo problemático. La utopía adquiere especial relevancia al pensar la educación superior como espacio potencial para la generación de nuevas ideas y formas de conocer, de producir y de convivir, es decir, con la expresión de una posición alternativa o contra hegemónica.

El trabajo asimismo se originó ante una preocupación por el futuro de la educación pública superior en el país, de sus posibilidades para enfrentar los retos de orden natural y humano que nos amenazan; me refiero a la sobrevivencia del planeta y a la convivencia entre sus habitantes. Es preciso contar con estrategias y proyectos adecuados a las nuevas tendencias contemporáneas y globales. Considerar la utopía como forma de pensamiento presente en la educación, nos ubica en una perspectiva más favorable para el futuro en estos momentos de cambios tan vertiginosos. En este sentido, la pregunta por los propósitos de la educación se da desde una lectura de la escuela como un lugar posible para grandes ideas, sueños y proyectos.

Asimismo, el interés en el tema de la utopía en relación con la educación obedeció a la inquietud mía, siempre presente, de profundizar en el aspecto ideológico de la educación, ya que la escuela como institución social actúa e influye ideológicamente de manera cotidiana en los sujetos. La educación constituye un acto intencional de grandes proporciones sociales y suele ser un factor del cambio. El futuro de una sociedad depende en gran medida de las oportunidades educativas que brinde a la generación joven. Sin embargo, la educación no es sólo un bien, una inversión o un servicio, sino un derecho individual y social. La escuela es el lugar en el cual se prepara a la gente para el futuro y, de esta manera, proporciona un espacio favorable para un experimento utópico, un experimento pedagógico. Asimismo, la escuela ocupa un espacio público donde se puede buscar consenso con respecto a nuevos proyectos sociales.

La educación figura como uno de los puntos estratégicos más importantes para enfrentar los desafíos del comienzo de milenio, tanto para potenciar el desarrollo humano, así como velar por una armónica relación del hombre con sus semejantes y con la naturaleza. Hoy los propósitos de la educación tienen que reconocer más cabalmente la identidad de los individuos, las comunidades, los pueblos y las naciones para favorecer su progreso y bienestar. De esta manera, la educación formal es una práctica social que requiere el esfuerzo colectivo y organizado de los educadores y la participación de la sociedad civil. Hoy más que nunca, en nuestra realidad, la escuela se encuentra en el meollo del asunto, en el centro de la paradójica relación individuo-sociedad.

Los foros internacionales que discuten la problemática de la educación para el siglo recién arribado, han planteado lineamientos amplios y globalizadores. En el año 1996, el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, dirigido a la UNESCO, situó la educación “en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades” (Delors, 1996, 18). El presente momento histórico precario y de profundas transformaciones exige de la educación un formulario flexible y creativo. En el documento, se hace un llamado a los educadores y otros interesados: “en los albores de un nuevo siglo ante cuya perspectiva la angustia se enfrenta con la esperanza, es imperativo que todos los que estén investidos de alguna responsabilidad presten atención a los objetivos y a los medios de la educación” (Delors, 1996, 14). Con miras al futuro, se alude a esa tensión entre la angustia y la esperanza, los elementos precisos que apuntan a una nueva utopía.

Este trabajo está atravesado por el marxismo, que constituye un interlocutor permanente (Fig. 37). Su método es lo que ha permitido tender puentes entre sus diferentes partes y dimensiones, tener presente el aspecto conceptual con lo contextual, relacionar la idea de la utopía con hechos históricos remotos en el tiempo y el espacio.

En el escenario nacional de la Revolución Mexicana, estaban presentes diferentes tradiciones progresistas y de izquierda. Sin embargo, en 1910, la presencia del marxismo y del socialismo era débil (Carr, 1996, 29). Pocos años después impactó la revolución soviética, junto con el legado de los círculos intelectuales europeos que penetraban el clima intelectual receptivo del México revolucionario. En el campo de la educación, existían influencias diversas.

Había una presencia marxista sin proponérsela, sin nombrarla. Algunas de las organizaciones sociales independientes de la lucha revolucionaria parecieron actuar acorde con los principios del movimiento revolucionario mundial. Y aunque la Revolución Mexicana no fue “socialista”, tenía fuertes raíces agrarias, guardaba una postura antiimperialista y utilizaba la retórica de la lucha revolucionaria (Carr, 1996, 51).

La ideología hegemónica de la Revolución Mexicana recuperaba la tradición libertaria (el anarquismo y el anarcosindicalismo) que dominaba al sector más radical de la clase obrera y la del nacionalismo revolucionario (la tendencia reformista de los trabajadores agrupados en la Confederación Regional Obrera Mexicana ,CROM). Pero, más importante aún, expresaba una “rica mezcla de influencias ideológicas desde el liberalismo radical y el zapatismo hasta la tradición antiestatista del anarquismo o la socialdemocracia marxista” (Carr, 1996, 52).

Dice Carr que en el “Manifiesto de la Internacional Comunista al Proletariado de Todo el Mundo”, no hay ninguna referencia a la América Latina (Carr, 1996, 36). En México, se fundó el Partido Comunista Mexicano recién en 1919 y se afilió a la Tercera Internacional (Carr, 1996, 39). Ya para 1922-1923 el PCM tenía fuertes bases en el campesinado y vínculos con los movimientos agrarios regionales más combativos, particularmente las Ligas Campesinas de Veracruz y Michoacán (Carr, 1996, 46). La influencia del PCM en los años veinte está identificada con los movimientos vanguardistas artísticos y culturales, especialmente con el

movimiento muralista representado por Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, Xavier Guerrero y José Clemente Orozco, entre otros (Carr, 1996, 48).

La utopía marxista por excelencia es el comunismo. Se puede apreciar que el comunismo fue la última utopía y el marxismo la última ideología del siglo. La utopía marxista incorpora contradictoriamente la idea de transformación, de cambio social, con la imposibilidad o improbabilidad de que en la práctica ello suceda.

A mediados del siglo XX, teóricos de las ciencias sociales y políticas comenzaron a señalar la ausencia de esperanza en el pensamiento filosófico y social contemporáneo. Similarmente, el discurso sobre el fin de las ideologías, de la utopía y afines, se sitúa en el clima intelectual de la posguerra, aunque comienza propiamente en los años 60 (3): “En las últimas décadas de este siglo y postrimerías del milenio, y a medida que nos acercamos al final de uno y otro, proliferan las tendencias a decretar el fin de doctrinas, movimientos o comportamientos humanos. Se abrió este proceso en la década de los 60 con la proclamación ruidosa del ‘fin de las ideologías’ y desde entonces, no ha hecho más que extenderse el empeño funerario en extender certificados de defunción. Y así, sucesiva o simultáneamente, se ha ido anunciando el fin del marxismo, de la historia, de la modernidad, del socialismo y, por último, este fin de los fines que vendría a ser ‘el fin de la utopía’ ” (Sánchez Vázquez, 1997, 10).

En los círculos intelectuales surge el lamento por la supuesta muerte de la utopía y un llamado para revivirla.

Capitulado

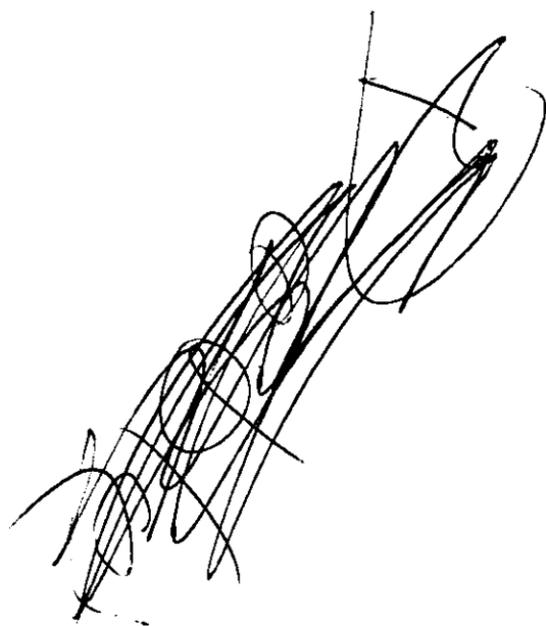
En el primer capítulo, “La utopía y su enlace con otros conceptos”, se presenta una breve historia de la noción de *utopía* y su relación con el concepto de la *ideología* en su enlace con las ciencias sociales. Se desglosan las nociones centrales y los ejes del trabajo.

Se señala también el papel protagónico de los intelectuales orgánicos como portadores de las utopías y las ideologías que conforman el pensamiento sobre de la educación; ésto, fundamentalmente a partir de las conceptualizaciones de Gramsci y de Camp. Se discuten los conceptos centrales: utopía, ideología e intelectual orgánico en el campo propio de la educación. La categoría *intelectual orgánico* de Antonio Gramsci e *intelectual* de Roderic Camp, son nociones que se complementan por razones analíticas, para llegar a una comprensión más completa de las relaciones que compartieron en vida ciertos sujetos intelectuales dentro de una delimitación espacial y temporal.

El capítulo segundo, “Utopía y Revolución; figuras y símbolos de la Revolución Mexicana”, discute sus motivos, circunstancias y símbolos. Se ofrece una breve historia del período revolucionario; una discusión de las fuerzas involucradas en la lucha y de la relación entre militares e intelectuales en la coyuntura de la constitución sociopolítica del país. Se examinan las figuras populares, líderes intelectuales y militares de diferentes afinidades; las leyes promulgadas; las voluntades de las fuerzas revolucionarias campesinas y obreras; y las ideas que

generaron estas corrientes a favor de la Revolución. Se señalan las utopías contenidas en la Constitución de 1917, especialmente las referidas a las de reforma agraria (Artículo 27º) y de la educación (Artículo 3º). También, se discute la evolución y diversidad del pensamiento agrario; decretos y leyes bajo la autoría de Andrés Molina Enriquez y Luis Cabrera por un lado, y por otro, de Francisco Villa, de Emiliano Zapata y Otilio Montaña, con el Plan de Ayala.

En el capítulo tercero, “La utopía en el planteamiento educativo de la Escuela Nacional de Agricultura en el México posrevolucionario”, se ubica dicho planteamiento en la política educacional revolucionaria de los años veinte, que presenta una situación única por el genio y la obra de José Vasconcelos. Se describe el clima político alrededor del traslado de la Escuela a su sede de Chapingo con “El Acta de Inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura” (1923), pieza discursiva ilustrativa y de gran impacto por su planteamiento utópico para la educación agrícola. De manera similar, la ideología de la Escuela Nacional de Agricultura y sus símbolos culturales están representados en la magna obra artística de Diego Rivera en la capilla de la ex-hacienda Chapingo.



CAPÍTULO UNO: LA UTOPIA Y SU ENLACE CON OTROS CONCEPTOS

Primera parte: La utopía y la ideología

La preocupación por la educación como práctica social ha sido una constante en la historia contemporánea. Es un tema que remite a los problemas planteados como relevantes en una sociedad en un momento específico y a los grandes proyectos sociales en pugna, algunos de contenido utópico. Dado que la educación forma parte de un proyecto social más amplio, se puede captar el sentir de una época, las expresiones de una cultura y de una nación a través de un planteamiento educativo. La noción de la educación como elemento fundamental en la vida de una nación es un concepto vasto que rebasa el ámbito de la educación formal y se refiere a la preparación para la ciudadanía, a la participación de sujetos concretos en el destino de una sociedad y a la posibilidad de generar cambios en el interior de ella.

Así, la definición de un planteamiento educativo implica una toma de posición con respecto al estado de cosas en una sociedad -frecuentemente consignado como negativo-, postulando nuevos ideales para ella y de un nuevo hombre que habría que formar. Las expectativas suscitadas por un proyecto educativo condicionan la vista hacia un futuro deseable, ubicando a la educación en un plano de realidad todavía por hacer.

En el ámbito de la educación están representadas las diferentes corrientes de pensamiento y de opinión en la sociedad, personificados en ciertos sujetos que constituyen el capital intelectual de una nación, encargado de promover los nuevos proyectos sociales. A través de su labor en las instituciones culturales, los intelectuales contribuyen a la construcción de una identidad o conciencia colectiva, necesaria para los grandes movimientos sociales. En tanto sujetos, los intelectuales asumen una posición ante la realidad social marcada por su propio origen, circunstancia histórica y experiencia.

Mediante la participación en un proyecto educativo, en su elaboración y/o su desarrollo, se moviliza el deseo por una sociedad mejor, poniendo en juego algunos de los elementos distintivos del pensamiento utópico: la esperanza y la anticipación. Así, una utopía proporciona la materia prima para la realización de la tarea educativa. Su presencia en el campo de la educación, se debe al fuerte plano propositivo e ideológico que conlleva en relación con un proyecto social.

El análisis que se propone aquí pretende señalar los elementos constitutivos de un planteamiento utópico referido a la educación, partiendo del supuesto de la presencia de la utopía en todo proyecto social. La tesis se inicia con la siguiente discusión que pretende esclarecer el origen, la forma y el significado del concepto de la utopía, a fin de encontrar puntos de enlace con el fenómeno de la educación. La discusión utiliza terminología de la filosofía y de las ciencias sociales en el terreno de la educación.

4. Utopía

La utopía es una tradición de pensamiento y una forma de expresión literaria, que ha permanecido por casi quinientos años. Su resistencia en el tiempo se debe a que el concepto se ha recreado de manera paralela a los cambios en el orden mundial, en la organización social, en la cultura y en el desarrollo científico-tecnológico. El origen y la evolución del concepto de la utopía lo distinguen de la ciencia social y la literatura, aunque participa de ambas: como concepto, la utopía aporta a la ciencia social; y como forma, enriquece el acervo literario. Así, la utopía es un modo de crítica que disfruta de un lugar privilegiado, aunque intermedio entre la teoría social y la literatura. La interpretación de la utopía como tradición de pensamiento y género literario no se contraponen porque resalta el carácter versátil del recurso. En la historia moderna, se ha empleado el recurso de la utopía de manera constante en una diversidad de productos y creaciones tanto filosóficos y académicos, como artísticos por parte de los intelectuales, sin que cambie la esencia de la utopía aunque ésta haya tenido el carácter de pensamiento marginal o subversivo. Con la invención de una utopía, se demuestra una posición inconforme, una actitud de desafío ante una realidad histórica concreta.

La utopía atañe a una dimensión ilusoria de la realidad; es el material onírico, el imaginario, el deseo inconsciente que permite el movimiento del presente (insostenible) hacia el futuro (incierto). El valor espiritual y profundamente humanista de la utopía se encuentra en la referencia a un futuro posible, que transpone los límites impuestos por la cotidianidad y la contingencia. A través de la utopía se rebasa el encuadre inmediato espacial-temporal de la

realidad para presentar una situación diferente o superior a la que existe. De esta manera, la utopía introduce el elemento de deseo en el lenguaje de crítica social. Pero, la utopía no es un modo de expresión absolutamente libre, tiene límites como tradición de pensamiento marcada por su particular forma y contenido.

La indagación sobre el lugar de la utopía en el campo propio de la educación (y pasando por las ciencias sociales), lleva a la consideración de un lugar común de la utopía y la ideología en los discursos de cambio. Una lectura contemporánea de la utopía se encuentra relacionada con el concepto de la ideología por referirse los dos a los ámbitos de la cultura y la política. Hoy la utopía está inserta en una ideología, entendida como un cuerpo coherente de ideas y creencias a las que adhiere un grupo social, o bien, que una ideología contiene rasgos utópicos, por creer en su doctrina por encima de todo. La idea de la utopía se originó casi tres siglos antes de la ideología y luego se desarrollaron paralelamente ambas, con presencia en el pensamiento socio-político contemporáneo.

4.1. El origen de la utopía

La historia de la utopía comienza propiamente en la modernidad, con la obra *Utopía* de Tomás Moro (1516), aunque deriva de un pensamiento más antiguo (Fig. 1). En ella Moro describe a la “buena sociedad” en forma de novela. La obra revive un ideal clásico y es calificada como profética en referencia al futuro ideal socialista (Fig. 2).

“Con la invención de la utopía, se atraviesa la frontera entre historia antigua y moderna” (Kumar, 1991, 42). La obra de Moro introduce las bases para la crítica al régimen feudal en un período de transición al capitalismo. A partir de entonces, se asienta la tendencia a considerar que las utopías aparecen en momentos de profunda transformación política y social. Estos cambios estructurales van a la par con la elaboración de un lenguaje que los representan. Pero, aún los cambios más radicales se derivan del presente, conservando algunos de los rasgos de la época.

La utopía (*ou-topos*) palabra de origen griego, significa “en ningún lugar” y connota un ámbito que no existe; representa lo “no-existente” en una diversidad de formas, imágenes, símbolos, fantasías, sueños e ideas (Neususs, 1971, 85). También, la utopía se asocia con la palabra eutopía que designa “algún lugar bueno” (Kumar, 1991, 1).

Como antecedentes de la utopía de Moro, están a los mitos de la *Edad de Oro* y el *Paraíso* cristiano, diferenciados en parte por la orientación temporal. El primero refiere a un pasado glorioso y el segundo a un más allá del futuro. Se encuentra también, el mito de la tierra de *Cockayne*: “el cielo de los pobres”, una versión popular de la *Edad de Oro* y el *Paraíso*, que describe una existencia de “extravagancia, exhuberancia y exceso” (Kumar, 1991, 6). De ahí, quizá se deriva el aspecto placentero o idealizado de la utopía.

La influencia del pensamiento milenario en la utopía significa que el énfasis esté más en el futuro que en el pasado. La noción milenaria incorpora a las anteriores concepciones al pensar

en una era venidera para la humanidad. El milenarismo establece “el fin del mundo”, el término del presente tiempo histórico para inaugurar una nueva era, y anuncia el comienzo de algo radicalmente nuevo. Se supone que tal movimiento está facilitado también por la actuación de un tipo de mesías. Sin embargo, el milenarismo contribuyó a la constitución de la utopía por ser fundamentalmente una doctrina colectivista (Kumar, 1991, 9).

La utopía es una variedad secular de pensamiento. A pesar de que las utopías fueron creadas por cristianos como Moro y Bacon, en ellas se destaca una fe en la razón humana. La utopía se concibe como un esquema de perfección para ser realizado por la acción humana consciente.

Otra idea que funda la utopía es la de la *Ciudad ideal* (del pensamiento pagano antiguo); una representación microcósmica basada en el orden divino (macrocósmico), cuyos elementos constitutivos, las leyes, las instituciones sociales y los edificios de la ciudad, aspiran a una armonía celestial (Kumar, 1991, 12).

Entre los antecedentes de la utopía es necesario aclarar brevemente el lugar de los escritos de Platón. Él podría ser considerado como precursor, más no inventor de la utopía. Que Platón sea el precursor de la utopía, se deriva tanto de los temas tratados en sus *Diálogos*, de interés político y ético, como por la novedosa forma de discurso (socrático-mayéutica).

La descripción del Estado en Platón, plasmada en *La República o De lo Justo*, y de la civilización en *Critias o De la Atlántida* (428 a.C.) tienen cualidades utópicas. En *La República*,

obra maestra del filósofo griego, así como en la otra señalada, se manifiestan una de las tesis centrales de Platón: que “la verdadera filosofía coincide con la verdadera política”, de acuerdo con los supremos valores de la justicia y del bien. Su concepto de justicia tiene que ver con la correspondencia de la naturaleza hacia fuera, la manifestación externa de lo interno, de lo que uno trae en el alma (Reale y Antiseri, 1991, 151).

La *ciudad-Estado* está presente como forma superior de organización social y de gobierno, con tres estamentos o clases sociales, conformados por campesinos, artesanos y comerciantes, por guardianes y por gobernantes (4). Es una ciudad perfectamente organizada a partir de una población claramente diferenciada e igualmente delimitadas las funciones sociales y ocupaciones que realizan. Para Platón, el Estado es, o debe ser “la ampliación del alma” (Reale y Antiseri, 1991, 148-151); es decir, la justa representación del ser en la política. En la figura del *filósofo-rey*, se ilustra el ideal del gobernante que encarna los valores platónicos de la virtud y la sabiduría. En *La República* están representados los más apreciados ideales de Platón; en ella se pretende una educación perfecta para la ciudad perfecta, según la organización social de los estamentos. La primera clase no requería de una educación especial ya que eran aprendices en la práctica. Los guardianes tenía que aprender lo clásico, cultivar los atributos del valor y de la fortaleza. Ellos vivían en una comunidad de bienes. En cambio, la educación para los gobernantes consistía en dominar la filosofía, contemplar el Bien o el máximo conocimiento para aplicarlo en la realidad concreta (Reale y Antiseri, 1991, 151-152). Como componente o antecedente de la utopía, “el Bien emerge como primer principio, del cual depende todo el mundo ideal” (Reale y Antiseri, 1991, 152).

Los pensadores del Renacimiento utilizaron el recurso de la utopía para expresar su crítica, empleando el juego y la imaginación en un “discurso coherente y totalizado, el que hace que el verdadero espíritu utópico se convierta en una línea de huida en relación con el discurso global de la época” (Monclús, 1988, 30).

Campanella y Bacon continuaron la tradición morista de la utopía y profesaron en sus obras una unidad de lo natural, lo racional y lo religioso o espiritual. *La Imaginaria Ciudad del Sol (Idea de una República Filosófica)* de Campanella (1623), pretendió ser un simulacro de *La Ciudad de Dios* de San Agustín (Kumar, 1991, 12). En *La Ciudad del Sol*, se considera la propiedad como un estado no natural. Rousseau retomó este principio utópico, a favor de la propiedad colectiva, en *El Contrato Social* (1762) y otras obras. En *La Nueva Atlántida* de Bacon (1627), se presenta una utopía que deviene de los nuevos métodos de la investigación científica y la experimentación aplicadas a los diferentes ámbitos de saber y a la naturaleza. De manera similar, la obra describió “las fundaciones científicas, los institutos de investigación, la actividad laboriosa y la fraterna cooperación entre los sabios, se nos aparecen [...] como la manifestación -proyectada en el plano de la utopía - de las esperanzas más elevadas de Francis Bacon” (Paolo Rossi, citado por Reale y Antiseri, 1992a, 287). Bacon plasmó en su obra un ideal humanista y científico de sociedad.

También, la formulación de la utopía fue influida por los celebrados viajes al Nuevo Mundo. Muchos de los relatos utópicos, se sitúan en tierras lejanas.

Se podría sintetizar la aportación del pensamiento antiguo a la utopía: en *Cockayne* contribuyó con el elemento de deseo; *Paraíso y Edad de Oro* con la armonía; el milenarismo con la esperanza; y la ciudad ideal con el diseño. Algunas de estas ideas están incorporadas a la utopía, en ciertos “sentimientos, imágenes y temas” recurrentes (Kumar, 1991, 17-19).

4.2. La forma de la utopía

Moro inauguró el género utópico como nueva forma de crítica social. El estilo cerrado o disfrazado, característica de la utopía, se debió a las condiciones históricas imperantes que impidieron una crítica directa al sistema feudal vigente. A partir de Moro, la utopía se presentó como denuncia o crítica indirecta, bajo una forma novelesca y después como crítica directa con características discursivas más pronunciadas. Así, se introdujo la intención subyacente de la utopía, la de impulsar cambios favorables en la sociedad, intención plasmada en modelos o proyectos alternativos. Desde entonces, la utopía adoptó varias formas: novela, ensayo, tratado y otras; es decir, la de un discurso cerrado o abierto. El que se conservara la forma disfrazada y la naturaleza subversiva de la utopía dependía del grado de censura que afectara a los círculos y medios intelectuales. Incluso, frecuentemente la literatura utópica se escribía en lugares como la celda de un monasterio, el asilo psiquiátrico o la prisión (Kumar, 1991, 87).

La utopía se distinguía de la teoría social y política por ser una obra de ficción, en ella presentaba el modelo de una sociedad ideal dentro de una narrativa. Después de varios siglos, se puede identificar una vertiente de la utopía original, en la *dystopía* o anti-utopía (Kumar, 1991, 47).

Entre Platón y Moro existen ciertas coincidencias en la orientación social del discurso, y en la preocupación por cultivar el espíritu. El acento religioso de la utopía es dominante hasta finales del siglo XVII. En cambio, en las utopías de Campanella y Bacon, el interés científico-tecnológico es central. Sin embargo, la ciencia no es vista como fin en sí misma, sino que se pone al servicio de un ideal ético y social. En este periodo, el centro del pensamiento utópico cambia de Inglaterra a Francia. Todavía el pensamiento utópico está dominado por el esquema de Moro, con instituciones basadas en la propiedad comunal y en un sistema educativo planeado (Kumar, 1991, 56).

Dentro del clima intelectual de la Francia revolucionaria, se transformaba radicalmente la utopía con nuevos temas políticos y de la vida afectiva. Los escritos de Rousseau se inscribían en la tradición utópica por la aguda crítica a la sociedad y porque anunciaban el pensamiento revolucionario. La Revolución Francesa (1789) marcó un parteaguas en la historia. Los cambios económicos, sociales y políticos, simbolizados por las revoluciones Francesa e Industrial, redimensionaron los elementos de la literatura utópica.

La presencia del pensamiento milenarista en el cristianismo contribuyó a la fuerza de la utopía, fuerza que continuó con la secularización de la utopía en la idea de progreso. Mientras la utopía

describe un estado ideal al cual se aspira a llegar, el progreso se refiere a un proceso que corre hacia lo progresivamente mejor. La idea de progreso substituyó a la religiosidad.

Desde una interpretación de la ciencia como motor de desarrollo, “la idea de progreso permitió la incorporación plena de la ciencia en la utopía” (Kumar, 1991, 58-59). En relación con el paradigma científico, la utopía se empareja con la idea de progreso, o bien, el progreso es un ideal utópico. Robert Nisbet opina que no ha habido una idea más importante que el progreso para motivar a la humanidad. Éste se concibe como elemento esencial del cambio histórico en tanto puente de lo viejo a lo nuevo: “La idea de progreso sostiene que la humanidad ha avanzado en el pasado - a partir de una situación inicial de primitivismo, barbarie o incluso nulidad - y que sigue y seguirá avanzando en el futuro” (Nisbet, 1991, 19). La connotación del concepto del progreso concuerda con la utopía en la orientación temporal: “la idea del progreso es una síntesis del pasado y una profecía del futuro” (Bury citado en Nisbet, 1991, 19). Es posible que la utopía fuera una concepción idealizada de la noción del progreso.

La utopía resurgió en la forma de teoría social ligada a la historia en las obras de algunos de los más influyentes pensadores del siglo XIX, entre ellos, Henri Saint-Simón (1760-1829) y Karl Marx (1818-1883), así como en los experimentos socialistas utópicos de Owen (1813) y de Fourier (1772-1837) (Kumar, 1991, 30). Después de la Revolución Francesa, las utopías tienden a centrarse en un preponderante ideal político: el socialismo. Sin embargo, el pensamiento socialista no se manifestó de manera uniforme. En *Del socialismo utópico al socialismo científico* (1892), Friedrich Engels (1820-1895) criticó las posturas de los socialistas utópicos y

en las *Tesis sobre Feuerbach* (especialmente en la XI), Marx demolió la lógica idealista que parte de la abstracción metafísica para intentar los cambios sociales (5). Junto a Engels, en un acto intelectual sostenido, Marx sentó las bases de una metodología científica, crítica y dialéctica, es decir en movimiento, para estudiar la historia, la sociedad y la naturaleza. Rechazaron el idealismo metafísico (que se contenta con interpretar al mundo), por cuanto para ellos -materialistas- el espíritu mismo no es más que el producto supremo de la materia. Según algunos de sus críticos, así, contradictoriamente, estarían negando la utopía, el contenido utópico en la obra marxista (transformar al mundo).

Desde mediados del siglo XIX, la evolución del concepto de la utopía está estrechamente relacionada con el pensamiento marxista y en sus variantes. En nuestro continente, México entre ellos, existió la influencia del marxismo en el pensamiento social y en los procesos sociales, aunque tardamente, por medio de los intelectuales mexicanos residentes o exiliados en el exterior o que tuvieron contacto directo con representantes de estas corrientes. La apropiación del concepto de la utopía por diferentes sujetos históricos, y sus sucesivas resignificaciones, garantizaba su permanencia en el lenguaje académico y social (6).

El desarrollo conceptual de la utopía conllevó una evidente herencia marxista en la aportación de Ernst Bloch: *El Principio Esperanza* (escrito en los años 1938 a 1947 y revisado y publicado entre 1953 y 1959) (7). Ubicado en el período estalinista, la nueva utopía de Bloch agregó a la tradicional representación de ella, la cualidad de la anticipación. La obra de Bloch contiene la importante noción de la utopía como impulso de la historia. Su lugar en la historia no es ni

completamente autónomo de las circunstancias, ni absolutamente determinado por la tendencia dominante. La constitución de una utopía en la historia se da según las particulares condiciones del momento y lugar.

La utopía apela al sentido marxista, a partir del comportamiento de la realidad y de las posibilidades que ofrece para un cambio: “en su tendencia, como tensión de lo que ha llegado a su plazo de cumplimiento y es obstaculizado; y en su latencia, como el correlato de las posibilidades objetivas reales en el mundo, aún no realizadas”. Para Bloch, la utopía se refiere a lo “todavía-no-llegado-a-ser” (Bloch, 1977, II, 193).

El autor argumenta que “el marxismo no es una anticipación [función utópica], sino el novum [o posibilidad real] de un proceso concreto” (Bloch, 1977, II, 192). La utopía concreta de Bloch es el sueño inserto en el movimiento histórico, un “soñar despierto”. Sin embargo, la utopía no se limita al sueño interior, ni a los problemas sociales, sino que su campo de expresión es muy amplio al incluir toda objetivación humana: la religión, el arte, la técnica y demás áreas (Bloch, 1977, II, 193). De manera paralela, el interés por el cambio implicaba que la utopía fuera diseñada para tomar partido e inspirar la acción política. La visión de una sociedad liberada se divulgaba por los socialistas utópicos y luego apareció una versión freudiano-marxista. La tendencia romántica de la utopía, sentada por Charles Fourier y William Morris, es revivida en el siglo XX por pensadores como Wilhelm Reich (1897-1957), Erich Fromm (1900-1980) y Herbert Marcuse (1898-1979).

Este breve recorrido por la historia del pensamiento utópico refuerza la idea central de que “la preocupación utópica ha sido una constante de todas las épocas” (Monclús, 1988, 11). Se observa cómo en la historia “la atracción progresiva por la utopía [...] coincide con la sucesión de acontecimientos políticos, de fenómenos sociales, de manifestaciones artísticas [y] cómo se pasa de la búsqueda de ‘mundos utópicos’ a la lucha por ‘un mundo utópico’ ” (léase mundo socialista) (Monclús, 1988, 11).

La relativa constancia de la utopía, tanto en la forma como en el contenido, hace que la tradición utópica aparezca como ahistórica. No obstante, en la variada literatura sobre la utopía, la referencia a pasadas utopías como modelos de crítica y propósitos de cambio social constatan que existe la conciencia de estar trabajando dentro de una tradición intelectual.

La utopía y la teoría social se diferencian por el modo de análisis (ilustrativa o expositiva), pero coinciden en la idea de construir la buena sociedad (Kumar, 1991, 31). En su versión idealizada del futuro, las utopías contienen elementos del presente. O bien, en el presente del que nace una utopía, se perfilan las condiciones del futuro. Paradójicamente, la utopía expresa con anticipación algo nuevo y diferente, mientras que a la vez conserva elementos existentes de la sociedad. El dudable estatus de la utopía se debe a los argumentos que niegan su validez, basados en la poca relación de la utopía con la realidad social y en la remota posibilidad de realizarse, así como la supuesta falta de rigor asociada con el ejercicio literario o discursivo (comparado con el método científico). Pero la construcción de una utopía no sigue la misma lógica que la ciencia social, ni conserva el mismo patrón de discurso. La utopía se muestra en

oposición a lo actual, de un modo diferente a la lógica negativa del positivismo y otras corrientes de las ciencias sociales fincadas en el presente y que pretenden destruir el orden existente. En el caso de la utopía, se observa que: “la intención utópica se concreta con mayor precisión no en la determinación positiva de lo que quiere, sino en la negación de lo que no quiere” (Neususs, 1971, 25). Tal postura coincide con la interpretación de la utopía como “línea de huida”, en tanto discurso alternativo paralelo al discurso hegemónico.

La utopía es un concepto poco apreciado. Lejos de ser la mera expresión de un soñador, constituye un desafío en relación con lo establecido. El género utópico implica una postura crítica y de oposición ante modelos de sociedad en crisis, obviamente agotados. Como crítica insólita y anticipatoria, a través de la utopía se manifiesta el deseo por un mundo diferente y mejor de lo que existe.

5. Ideología

El origen del concepto de la ideología se lo ubica relacionado con Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754-1836) y en la figura de los *Idéologues*, que abogaban por una teoría de las ideas. Para Destutt de Tracy, la ideología se refería al análisis de las sensaciones y las ideas, e implicaba que el sentir y el pensar era lo mismo. Su pensamiento, propio de la Ilustración francesa, rechazaba toda doctrina de las ideas innatas, para ubicar la base del conocimiento en las sensaciones físicas y en creencias como la existencia del alma y de la mente.

El concepto ideología fue empleado por Destutt de Tracy (1797) para nombrar una nueva ciencia positiva de las ideas. En *Eléments d'Idéologie* (escrito entre 1801 y 1815) propuso que “una investigación racional del origen de las ideas, libres de los prejuicios religiosos y metafísicos, sería el fundamento para una sociedad justa y feliz; pues la investigación de las ideas individuales mostraría su origen común en las necesidades y deseos humanos” (McLellan, 1994, 19). La nueva ciencia pretendía ser la base para las demás disciplinas científicas, con capacidad de indagar sobre los fenómenos sociales y naturales de la misma manera.

El planteamiento original de la ideología retoma la propuesta secular y racional de Francis Bacon en *Novum Organon* (1620): la de estudiar a la sociedad con base en la observación (McLellan, 1994, 16-17). Desde tal perspectiva, la ideología connota “una especie de ciencia natural de las ideas” (Lapierre, 1972, 90).

Los Ideólogos (el grupo de Destutt de Tracy) pregonaban la tradición ilustrativa del uso de la razón para cambiar las ideas y, de esta manera, provocar las reformas sociales deseadas. En su origen, bajo el clima intelectual de la Revolución Francesa, el concepto de la ideología era claramente positivo. Éstos pensadores de la Ilustración fueron los precursores intelectuales del acontecimiento. Destutt de Tracy fue el encargado, por parte de la Convención revolucionaria (del entonces recién fundado Instituto de Francia), para difundir las ideas de la Ilustración (McLellan, 1994, 18-19). Los Ideólogos fueron liberales y adversarios de la política de Napoleón. Sólo después del ataque de éste a su grupo, por considerar a su ideología sin utilidad práctica y ajena a la realidad, ésta adquiere una connotación negativa, como en el marxismo

posteriormente. En la historia particular del concepto, la ideología ha alternado de una connotación positiva a una negativa (McLellan, 1994, 20).

Según McLellan, el concepto de la ideología se ha desarrollado en dos líneas principales: bajo la tendencia racionalista francesa de Destutt de Tracy con la observación de la realidad, que luego se modificó con el empirismo anglosajón, y la tendencia germánica asociada primero con Hegel y Marx, pasando por Mannheim hasta llegar a Habermas, en que la verdad se construye en el proceso histórico (McLellan, 1994, 23).

La postura de los Ideólogos coincidió con algunos de los postulados de la sociología clásica y el positivismo, surgidos en la Francia posrevolucionaria. Tanto Comte, como Destutt de Tracy compartieron la doctrina de la reconstrucción social. La sociología positivista "se postuló como árbitro de las ideologías" en una pugna que siguió a la Revolución Francesa (Gouldner, 1978, 63).

La discusión sobre la ideología ha sido clave en la tradición marxista, más no en otras tendencias de la teoría social. Sin embargo, la identificación de la ideología con el marxismo ha resultado en una concepción reduccionista o vulgar de la misma; distorsionada, negativa o falsa en relación con la realidad. Asimismo, los representantes de la Escuela de Frankfurt otorgaron al marxismo el significado de una ideología. No obstante, el pensamiento de Marx y de otros marxistas dio al concepto de la ideología un lugar en las ciencias sociales.

En su Prólogo de 1859 a la *Contribución a la Crítica de la Economía Política*, para Marx la ideología es sólo aquella parte de la superestructura que sirve para justificar los elementos constitutivos de la sociedad capitalista, basada en la división social del trabajo, la existencia de la propiedad y de los medios de producción privados. De manera similar, en *La Ideología Alemana* (1844), Marx criticaba la concepción religiosa del mundo y del Estado en Hegel: el movimiento que parte de la conciencia hacia la realidad material, invirtiendo el orden real de las cosas.

5.1. La tendencia marxista de la ideología

La ideología aparece con signo negativo en los escritos tempranos de Marx, introducida mediante la metáfora de una imagen invertida, una especie de ilusión óptica de la realidad. Una visión reduccionista de Marx a un determinismo económico, ha puesto de relieve la connotación negativa y clasista de la ideología. Asimismo, la noción de “falsa conciencia” parece haber contribuido a la mala comprensión del concepto. Sin embargo, los discípulos y seguidores de Marx modificaron la concepción de la ideología.

Con V.I. Lenin (1870-1924) se diluye la connotación negativa del término, con la introducción de nociones como la de una ideología socialista diferenciada de la ideología burguesa. La teoría marxista proporcionaba el lenguaje para examinar a los conflictos sociales; esencial para ello es la concepción de lucha de clases, la idea de que cada clase social porta una posición ideológica distinta o antagónica a las otras. Sin embargo, con una voluntad política, es posible asumir una

posición de clase diferente a la de la clase de origen. En *¿Qué Hacer?* (1902), Lenin discute el papel de los revolucionarios profesionales en un movimiento de masas, para inculcar la ideología socialista. Esto supone la conformación de un grupo de intelectuales de vanguardia, con la capacidad de utilizar su educación y los medios a su alcance, para el avance del movimiento socialista mundial de los trabajadores.

Dentro de la tradición marxista del presente siglo, el pensamiento de Antonio Gramsci (1891-1937), permite una comprensión más rica e integral de los fenómenos sociales, políticos y culturales de una nación (Fig.3). Gramsci logró al interior del marxismo reformular algunos de los conceptos y nociones dudosas como el de una relación de superioridad e inferioridad entre la estructura y la superestructura de una sociedad.

Cuadernos de la cárcel, textos escritos por Gramsci en la prisión fascista (publicados póstumamente entre 1948 a 1951), es una obra que trata una diversidad de temas con la pretensión de integrar el marxismo con la tradición italiana y que presenta cierta dificultad al lector por el tipo de presentación fragmentada en notas y por la terminología disfrazada por razones de censura.

El interés por los escritos de Gramsci se debe a la vigencia de su planteamiento para el análisis del papel de los intelectuales en las diferentes instituciones de la cultura, en la historia y vida de una nación. La perspectiva gramsciana integra el ámbito de la política con la cultura porque sitúa a la lucha por lograr la hegemonía en las diferentes instituciones y espacios de la sociedad civil.

Los conceptos sobre la ideología y el intelectual orgánico de la obra de Gramsci son centrales para este trabajo. En la concepción gramsciana, la ideología es un elemento de cohesión social que actúa de manera sutil y compleja en los espacios de la vida cotidiana en las sociedades contemporáneas. En su discusión sobre los intelectuales, Gramsci hace la distinción entre intelectuales tradicionales e intelectuales orgánicos. Los intelectuales tradicionales son los escritores, artistas, maestros, filósofos, eclesiásticos que se ubican por encima de la cuestión de clase o a favor de los intereses de la clase dominante. En cambio, el intelectual orgánico está integrado a una clase y puede surgir de aquellas subalternas.

Para Gramsci, así como para Lenin, el Partido es la instancia educativa por excelencia, esencial para la construcción de una fuerza contrahegémica. Pero la visión de Gramsci es más amplia que la de Lenin, ya que busca la construcción del consenso en la sociedad civil, en los espacios de su competencia, para luchar contra el poder del Estado y de la clase dominante. La noción de una participación activa de la sociedad civil en el proceso de conformación de un movimiento hegémico representa una gran apertura; no sólo porque en el proceso el hombre común recobra su dignidad, sino porque también esa perspectiva gramsciana contempla el conjunto de las relaciones sociales y no sólo el protagonismo del proletariado, incluyendo asimismo al sujeto rural.

Gramsci abordó en sus estudios la actuación tradicional de la clase intelectual italiana y criticó la postura de aquellos que representan sólo a la clase dominante (Croce y Gentile), y que

excluyen a las clases subalternas. En cambio, Gramsci señala que el intelectual actúa como factor de mediación con respecto a la dominación existente y a la ideología que sutilmente se inculca en los espacios de la cultura. El intelectual orgánico marxista está comprometido con el Partido e identificado con las clases populares.

La relevancia del planteamiento gramsciano para esta discusión que a continuación se amplía, se da por la utilidad de los conceptos para explicar los nexos reales entre la ideología, los intelectuales, las instituciones de la cultura y las clases sociales.

5.2. La tendencia no marxista de la ideología

La tradición no marxista de la ideología es probablemente menos conocida. Karl Mannheim (1893-1947) ha sido un punto de referencia para el análisis contemporáneo de ella. En *Ideología y Utopía* (1929) ofreció una teoría global de la ideología o una sociología del conocimiento, comparando a la ideología con la utopía; la ideología en sentido conservador o de la clase dominante, y la utopía como opción de los desfavorecidos para generar rupturas con respecto al *status quo*.

Los críticos de la Escuela de Francfort, entre ellos Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erick Fromm y Walter Benjamin, reflexionaron sobre tópicos de interés en la época de la posguerra, en medio del fascismo, el nazismo, el estalinismo y la guerra fría. Estos pensadores tomaron distancia de la tradición ilustrada que confiere a la razón y a la ciencia el

papel protagónico en el progreso. En este sentido, Jürgen Habermas (n.1929) destacó la función ideológica de la ciencia y la tecnología. En su conjunto, estos pensadores se convirtieron en un punto de referencia para una teoría crítica de la sociedad y examinaron “las relaciones que vinculan recíprocamente los ámbitos económicos con los históricos, los psicológicos y los culturales, partiendo de una visión global y crítica de la sociedad contemporánea [...] el nexo entre hegelianismo, marxismo y teoría freudiana ...” (Reale y Antiseri, 1992b, 737).

En el caso del psicoanálisis, Sigmund Freud (1856-1939) dió la pauta para pensar en los aspectos subjetivos del comportamiento humano, incluso de los fenómenos colectivos. La apertura que representaron las teorías de Freud y otros psicoanalistas a finales del siglo XIX, mostraban grandes reservas con respecto al poder de la razón para explicar las cosas, dando un lugar a lo irracional.

Otras disciplinas de las ciencias sociales aportaron enfoques nuevos al estudio de la ideología, desde la óptica de la antropología y la lingüística. En este último campo, señalaron la distinción entre el contenido manifiesto y el contenido oculto en el lenguaje. Ferdinand de Saussure (1857-1913) aportó investigaciones sobre el signo lingüístico: el signo es el nexo que existe entre el concepto (el significado) y la imagen acústica (significante) (Reale y Antiseri, 1992b, 776). De manera similar, el antropólogo Claude Lévi-Strauss (n.1908) señaló que el pensamiento mítico y los fenómenos culturales son una especie de lenguaje que revelan la estructura y la ideología operantes en una sociedad. También, el sociolingüístico Noam Chomsky (n.1928) ofreció posibilidades para estudiar la función social del lenguaje, desde una estructura profunda y una

estructura superficial del mismo. Estas perspectivas señalan una doble lectura o lecturas paralelas del lenguaje con que se expresan las ideologías, sin descalificarlas como tales lo que ocurría en el marxismo.

Las ideologías se constituyen en relación con el grupo social que representan. De esta manera, se señala que: “la ideología no es una creación individual [sino] un conjunto de representaciones colectivas por medio del cual un grupo social afirma su particularidad [y] se distingue de los otros” (Lapierre, 1972, 84). El conjunto de representaciones: imágenes, símbolos, creencias y conocimientos que conforman una ideología, tiene particular valor para la cohesión social, tanto para favorecer la permanencia del *status quo*, como para consolidar una oposición. La ideología es un discurso coherente que se presenta como un razonamiento (Lapierre, 1972, 84-86). La ideología aparece como un discurso, o bien: “Por su carácter sistemático y sus pretensiones a una racionalidad global, una ideología se parece a una doctrina filosófica [...pero] los grandes sistemas de ideas [...] poseen un rigor, una precisión, una coherencia lógica y un vigor crítico del que las ideologías están generalmente desprovistas” (Lapierre, 1972, 91).

El carácter no arbitrario de la ideología se relaciona estrechamente con los fenómenos de poder y de consenso. Desde la óptica del marxismo, la ideología resulta ser el instrumento de dominación utilizado por el grupo hegemónico que “transforma a los equivalentes simbólicos en un principio común a todos” (Neususs, 1971, 86). En los enfoques no marxistas el énfasis parece estar en el aspecto simbólico del lenguaje en términos constitutivos.

En síntesis, las ideologías son creaciones del hombre presentes en tres campos de interés: el epistemológico, el sociológico, el proselitista. Al primero, le interesa la utilidad de la ideología para el conocimiento de la sociedad; al segundo su relación a los procesos sociales; al tercero, por la capacidad persuasiva que representa para captar adeptos (Eccleshall, 1993, 33-34).

Con este breve resumen -no exhaustivo-, de enfoques teórico-metodológicos que tratan el tema de la ideología, resulta evidente que es la fuerza de la tradición marxista la que dio al concepto ideología su actual lugar en la discusión contemporánea.

5.3. La ideología como discurso

Existen otras posturas que permiten hilar un concepto amplio y crítico de la ideología con su función social. Alvin W. Gouldner considera que el surgimiento de nuevas ciencias e ideologías provocó profundos cambios lingüísticos en la historia de la humanidad (Gouldner, 1978, 39). Las ideologías, en tanto representaciones racionales de la vida en las sociedades modernas, “difieren de los sistemas valorativos tradicionalistas, las religiones o los mitos, y presentan ciertas semejanzas con los sistemas simbólicos llamados ciencias” (Gouldner, 1978, 85). De manera que la objetivación de la ideología en la escritura es similar y confundible con la forma de escritura de las ciencias sociales. Desde la óptica de la constitución de los sujetos, se considera la función social de la ideología y su recuperación a nivel de la persona. Como todo lenguaje, las ideologías constituyen a las personas y crean intereses, convirtiéndose en el fundamento de la identidad (Gouldner, 1978, 75-76). Así, según Gouldner, la ideología es un acto

comunicativo que actúa en nombre de apreciados valores; de esta manera, se constituye en un discurso moral que apela a la conciencia. Las ideologías tienen la capacidad de “movilizar al yo” y de esta manera transformarlo: “a medida que las ideologías refuerzan la personalidad, contribuyen a crear las condiciones humanas necesarias para los vastos proyectos públicos y [...] las grandes empresas revolucionarias” (Gouldner, 1978, 99). A partir de un proyecto social alternativo, o incluso subversivo, se aprecia que lo distintivo de la ideología es que siempre es, en parte, un “contradiscurso [...] contra alguna otra ideología” (Gouldner, 1978, 345). En este sentido, el discurso ideológico parece estar situado por encima del juicio.

La ideología o “cultura de lenguaje crítico” es propia de los intelectuales (Gouldner, 1978, 156). Dice Gouldner: “la ideología compartida, característica de los intelectuales, es una ideología del discurso: la cultura del discurso crítico, el modo históricamente y específicamente de racionalidad implicado en la variante lingüística elaborada. Aparte de los sociolectos ideológicos específicos hablados por los diferentes intelectuales, todos ellos se adhieren comúnmente a una cultura del discurso crítico. Así, una teoría de la ideología implica una teoría de los intelectuales, aunque sólo sea implícitamente” (Gouldner, 1978, 94).

Aunque la ideología sirva a ciertos intereses de clase, habría que considerar la posición social de los intelectuales portadores de la ideología que media entre la cultura dominante y la subalterna, desde ámbitos como la educación y las comunicaciones. En la teoría sobre los intelectuales, éstos sólo llegan a ser “producidos en masa con el fin de la sociedad tradicional y el correspondiente surgimiento y reforma de los sistemas modernos de educación pública”

(Gouldner, 1978, 94). De esta manera, la ideología es un lenguaje “impersonal” y “anónimo” que permite la colaboración de diferentes sectores en un mismo proyecto social (Gouldner, 1978, 95).

5.4. Funciones sociales de la utopía y la ideología

Los conceptos de utopía y de ideología provienen de diferentes situaciones históricas; la utopía en la transición del feudalismo al capitalismo y la ideología en vísperas de la Revolución Francesa. Debido a que la genealogía de los conceptos se forman en diferentes momentos de la historia del pensamiento humano, difieren también los procesos respectivos de su devenir. En la historia de las ideas, el concepto de la utopía es más antiguo que la ideología. Sin embargo, parece que se ha prestado más atención a la cuestión ideológica y menos a la utópica; o bien, en la historia más reciente, se ha estudiado el fenómeno de la ideología y descalificado en parte a la utopía. Sin embargo, la tendencia parece ser que en momentos de crisis y de cambio resurge el interés en la utopía.

Los conceptos de utopía e ideología se han estudiado por separado, excepto en las contribuciones de Karl Mannheim (1929) y de Paul Ricoeur (1986), que abordan los conceptos en su conjunto. El desarrollo conceptual de la utopía y la ideología, por separado y como procesos paralelos en la historia del pensamiento social, indica que tienen historias independientes y entrelazadas. El clima intelectual en que surgió cada uno de ellos explica de alguna manera la connotación negativa y la aceptación diferencial que han tenido.

Es útil hacer notar que la sociología emergente a principios del siglo y el marxismo coincidieron en una misma inquietud u objeto de estudio: la de reformar o transformar a la sociedad, dando pie a la elaboración de las ideologías y las utopías. Así, existe una afinidad en los campos problemáticos relacionados con los conceptos de la utopía y la ideología. La utopía se incorpora a la academia lenta o tardíamente, por tener una función social distinta. Sin embargo, con la progresión y el auge de las ciencias sociales, los dos conceptos han encontrado lugar en el discurso académico.

Ambos tocan la relación del individuo con la sociedad, oscurecida tanto en el positivismo como en el marxismo, apelando a la noción activa de sujeto. Las dimensiones de la utopía y de la ideología están entrelazadas en el movimiento cotidiano de los sujetos de diferente manera. La ideología da sentido y seguridad a las actividades ordinarias y la utopía alienta la imaginación, para motivar acciones y emprender nuevos proyectos. Pero lo cotidiano y ordinario parece ser el escenario tanto de la utopía, como de la ideología, donde se van a plasmar los proyectos sociales.

Desde el punto de vista sociológico, tales construcciones pueden adoptar dos formas: “son ideológicas si sirven a la intención de glorificar o estabilizar la realidad social existente; son utópicas cuando sugieren una actividad colectiva que intenta cambiar de tal forma la realidad” (Mannheim en Neuss, 1971, 85). La utopía y la ideología cumplen funciones sociales complementarias u opuestas: la ideología de “legitimación y conservación” y la utopía de “contestación y oposición”. Mientras las ideologías “justifican la realidad del orden social

establecido, las utopías imaginan la posibilidad de otro orden social a establecer” (Lapierre, 1972, 87-88).

Ambos conceptos son formas discursivas creadas para plasmar ideas con fines y destinatarios comunes y distintos. Sin embargo, parece apropiado referirse a los dos conceptos en conjunto por su poder de convocatoria, apelando a la potencia que representan para el pensamiento y las acciones humanas colectivas. En este sentido, la utopía y la ideología transgreden sus propios límites. Aunque los significados precisos de los conceptos han cambiado poco en el tiempo, se han diversificado. Y los asuntos que les atañen suelen ser, en ambos casos, relacionados con cuestiones políticas, inclusive subversivas.

Esta línea de pensamiento sugiere que la función más radical de la utopía y de la ideología está en el mismo “punto decisivo [...] en el problema de la autoridad [...] el punto en el que la ideología pasa de su función integradora a su función deformadora sea también el punto de cambio en el sistema utópico” (Ricoeur, 1991, 59).

En *Ideología y Utopía* Karl Mannheim abordó los conceptos en su conjunto: “dentro de un marco común...] al considerar ambos fenómenos como actitudes de desvío respecto de la realidad”. Ricoeur plantea que la ideología y la utopía comparten “un plano de correlación profundo y funcional” basado en la noción de la incongruencia, tomada de Mannheim, con respecto a las diversas maneras en que los sujetos se relacionan con sus propias vidas y con la realidad social (Ricoeur, 1991, 46). “Todas las figuras de incongruencia deben ser parte de

nuestra pertenencia a la sociedad [...] que la polaridad de la ideología y la utopía tienen que ver con las diferentes figuras de la incongruencia típicas de la imaginación social” (Ricoeur, 1991, 47).

El libro de Paul Ricoeur, que lleva el mismo título -publicado casi 60 años después-, concuerda con Mannheim en que los conceptos de la ideología y la utopía difieren por las funciones sociales que sirven, pero que comparten los rasgos de la ambigüedad y la patología. Es decir, ambos conceptos conllevan cierta negatividad y desacreditación con respecto a sus funciones sociales.

Debido a la influencia de la tradición marxista, a la postura que descalificó a la ideología como pensamiento precientífico, la teoría sociológica de manera predominante ubica a ambos conceptos desde la patología: la ideología, porque designa cierta visión deformada de la realidad social; a la utopía, despectivamente, o cuando mejor, de un sueño social imposible. Gouldner considera que: “Lo ideológico y lo utópico no son en modo alguno idénticos. Más bien lo utópico es una patología de lo ideológico, no su condición normal” (Gouldner, 1978, 123). En todo caso, el significado patológico aparece antes de la posibilidad constitutiva.

Ambos conceptos llaman la atención por el signo negativo atribuido a ellos. Las lecturas revisadas sobre el tema tienden a revelar la falsedad, la ambigüedad o la patología asociadas a los fenómenos que se designan como ideológicos o utópicos. La distinción señalada por la

patología, que comparten la ideología por disimulada y la utopía por evasiva, se debe a la poca o nula conexión con la realidad social.

Mannheim señala la dificultad de ubicar los conceptos en un marco común por la distinta manera en que se presentan. La ideología suele ser un concepto polémico. Es un discurso negado por el portador. No se asume como la posición de uno, sino que la ideología se refiere al discurso del "otro". Así, la crítica de una ideología en particular siempre es la del adversario (Lapierre, 1972, 98). En cambio, la utopía es postulada por el autor y constituye un género literario específico. En el caso de la ideología, la construcción del discurso debe ser impecable para no estar en tela de juicio, y en la utopía suficientemente atractiva para llamar la atención.

La ideología es un discurso que tiende a legitimar la autoridad y la utopía puede ser útil como recurso para desafiar el poder. El uso de los conceptos puede ser complementario. Ambos contienen un profundo significado político al buscar la creación de consenso, de influir en la opinión pública o incidir en la participación colectiva en un proyecto social. La ideología no es transparente: "disimula lo que expresa [y] disfraza los intereses particulares en interés general o en ideal desinteresado" (Lapierre, 1972, 87). La ideología se manifiesta como discurso con motivos proselitistas, por lo que requiere introducirse en los lugares comunes; por eso, la ideología se encuentra en todas partes. En cambio, la utopía toma una forma más libre y efusiva.

La utopía parece ser un concepto transportado de una época a otra y suscitado en momentos de profunda transformación social. La ideología se dirige al público desde una concepción

comunicativa, y a la masa, desde una concepción política marxista, movilizando los deseos en referencia a un ideal de sociedad. Así, las simpatías relacionadas con lo que se proyecta en la utopía o a través de la ideología son efectivas porque tocan los puntos críticos de una realidad. Aún cuando la realidad fuera sólo el punto de partida para la crítica o la convocatoria, la utopía y la ideología son definitivamente tomas de posición con respecto a una realidad social; son construcciones discursivas de particular importancia por la posibilidad que representan de interpelar a una colectividad y difundir un mensaje. El rasgo definitivo de ambas formas de discurso es ser un lenguaje de crítica social.

El lugar marginal asignado a estos conceptos en el mundo de las ideas y de la ciencia, no cancela su relevancia como expresión en los ámbitos de la comunicación, en la difusión escrita y hablada de la palabra. Tanto la ideología, como la utopía encuentran interlocutores para poder reproducirse o recrearse.

5.5. La función del imaginario social

Paul Ricoeur aborda a la utopía y la ideología en relación y a partir de una problemática común situada en el campo de la filosofía de la imaginación, con la noción de que “la conjunción de estas dos funciones opuestas o complementarias tipifica lo que podría llamarse la imaginación social y cultural” (Ricoeur, 1991, 45).

La ideología acata una función social fincada en el presente, mientras que la orientación de la utopía se dirige hacia el futuro. La referencia para la ideología es lo que ya existe, no el futuro. En cambio, la utopía se remite al campo de lo posible. Es la posibilidad lo que define la función más importante de la utopía: la imaginación. La imaginación constituye un aspecto fundamental de la utopía, la función utópica de repensar radicalmente la vida en sociedad (Ricoeur, 1991, 58).

La *Utopía* de Moro es una obra social en la que se imagina una sociedad que no existe. La ideología consiste en describir las condiciones reales de existencia en una sociedad: “mezcla [...] indistintamente lo real y lo imaginario” (Lapierre, 1972, 100). Si bien la ideología libera en principio para después constreñir, la utopía es pura apertura: “un juego de la inteligencia y una liberación en lo imaginario (Gérard Althabe en Lapierre, 1972, 89).

Las ideologías son serias y racionales. A veces implican acciones radicales, mientras la utopía busca refugio en el imaginario cultural y parece estar al margen del tiempo y espacio (Lapierre, 1972, 89).

Ninguna de estas dos formas de discurso ha desaparecido del lenguaje social. Aunque la descalificación de los conceptos de la utopía y la ideología tuvo el efecto de un entierro prematuro, la inquietud revivió en la posmodernidad; momento histórico que ha validado lo no racional como expresión del ser y del conocimiento. Con los conceptos recreados se anuncian

signos de nuevos tiempos; el profundo significado político de ambos discursos significa el retorno a las ideas, al poder de las ideas, de los argumentos.

El lenguaje de la utopía y de la ideología convoca humana y políticamente. Ninguno de los discursos son neutros, ni se puede permanecer indiferente ante ellos. Al contrario de los que predicen el fin de la utopía, el uso del concepto probablemente va en aumento al relajarse las fronteras de las ciencias y cuando se incorporan conceptos o terminologías de la teoría social en el lenguaje común. Todavía no se ha agotado la posibilidad de pensar alternativamente, con formas distintas y nuevas de mirar y de representar a la realidad social.

El eje de esta discusión reside en que ambos conceptos designan dimensiones ocultas o poco tangibles de la realidad social, relativas a la formulación de una conciencia social y la actividad humana intencionada, que es la educación. El interés por la relevancia de los conceptos consiste en que sirve para expresar el sentir ante ciertos procesos sociales que ocurren en el espacio particular de la educación y a través de ella.

5.6. Los intelectuales y el discurso del fin de la utopía

La discusión con respecto al fin de la utopía y argumentos afines surgieron en los años sesenta con intelectuales como Herbert Marcuse y Daniel Bell, aunque la pregunta por la vigencia de la utopía se planteaba a partir de la coyuntura del período posterior a la Segunda Guerra Mundial: “En las últimas décadas de este siglo y postrimerías del milenio, y a medida que nos acercamos

al final de uno y otro, proliferan las tendencias a decretar el fin de doctrinas, movimientos o comportamientos humanos. Se abrió este proceso en la década de los sesenta con la proclamación ruidosa del 'fin de las ideologías' y, desde entonces, no ha hecho más que extenderse el empeño funerario en extender certificados de defunción. Y así, sucesiva o simultáneamente, se ha ido anunciando el fin del marxismo, de la historia, de la modernidad, del socialismo y, por último, este fin de los fines que vendría a ser 'el fin de la utopía' ” (Sánchez Vázquez, 1997, 10).

Lo que declararon realmente, es el fin de una época en que dominaba el pensamiento marxista, el fin de una corriente teórico-política en su versión idealizada de un sueño social. Otra vertiente del postulado del fin de la utopía, se basó en el argumento del aparente fracaso del modelo de progreso fundado en el desarrollo científico-tecnológico y fincado en la promesa de un bienestar social.

El discurso con la lógica negativa del “fin de todo”, es un llamado de intelectuales dirigido a los intelectuales, una destacada crítica ante la suspensión de cierta actividad pensante dedicada a la producción de ideas utópicas. Por un lado, el discurso tiene como referente al marxismo y señala el fracaso de su utopía: el socialismo y, por otro, la referencia a la ciencia y la pregunta por el impacto social resultante del desarrollo científico-tecnológico. Estas líneas de discusión o vertientes problemáticas coexisten en un mismo discurso.

En “El fin de la ideología en Occidente”, epílogo de su libro *El fin de las ideologías*, Daniel Bell asevera sobre la clausura de la ideología revolucionaria, es decir, del marxismo: “Para los intelectuales radicales que habían articulado los impulsos revolucionarios de los últimos ciento cincuenta años todo esto ha significado el fin de las esperanzas milenarias, del mesianismo, del pensamiento apocalíptico y de la ideología. Porque la ideología, que antes fue el camino de la acción, ha venido a ser un término muerto” (Bell, 1992, 440).

El argumento se refiere a los orígenes subversivos del concepto de ideología y lo relaciona con los intelectuales a través de una analogía: “un intelectual es a la ideología lo que un sacerdote a la religión” (Bell, 1992, 441). La concepción del intelectual de Bell es comparable con el intelectual tradicional de Gramsci. No obstante, Bell aboga por la continuidad de la utopía, aun cuando fuera también para echar más tierra al marxismo: “El fin de la ideología no es -no debe ser- el fin también de la utopía. De hecho, sólo podemos comenzar de nuevo el debate sobre la utopía si somos conscientes de la trampa de la ideología”. Más adelante continúa: “El fin de la ideología cierra el libro, intelectualmente hablando, de una época: de las fórmulas fáciles ‘de izquierda’ para el cambio social (Bell, 1992, 452).

También Marcuse declara caduco el tiempo histórico de la utopía marxista: “Este fin de la utopía, esto es, la refutación de aquellas ideas y teorías que pudieron servirse de la utopía para exaltar ciertas posibilidades histórico-sociales, puede interpretarse también, en un sentido preciso, como fin de la historia” (Marcuse, 1975, 1). Sánchez Vázquez comenta el pesimismo de

la Escuela de Francfort ante el colapso de la utopía socialista. A partir de entonces, de la teoría social crítica de esa Escuela, el marxismo está tachado de ideología.

En su ensayo *El fin de la utopía*, Herbert Marcuse apunta a la necesidad de nuevas utopías, con el argumento de que la anterior utopía de la ciencia positivista, del poder absoluto de la ciencia para remediar todo, ha significado igual la degradación de la naturaleza y la falta de justicia y libertad, en lugar de asegurar una mejor calidad de vida para todos. Se dirige a los intelectuales para denunciar el supuesto fin de la utopía, por la falta de aliento que han representado los últimos tiempos históricos. El autor observa que la posibilidad de un proyecto transformador queda impedida no sólo por los intelectuales inmóviles, sino por “la movilización total de la sociedad existente contra su propia posibilidad de liberación” (Marcuse, 1975, 4).

Sánchez Vázquez estima que “la declaración efectiva de la utopía en nuestro tiempo, que ha desmovilizado las conciencias de quienes debían ser los portadores de ella, ha encontrado su expresión, desde hace ya algunas décadas, en el pensamiento filosófico y social” (Sánchez Vázquez, 1997, 23).

Marcuse se dirigía a los científicos e intelectuales para que resuciten la utopía aunque planteó que una utopía se refiere a proyectos de transformación social imposibles: “Porque los factores subjetivos y objetivos de una situación social determinada, se oponen a la transformación [por irrealizables]: porque contradicen determinadas leyes científicas” (Marcuse, 1975, 2-3). La

crítica de Marcuse se da en la perspectiva de encontrar “un camino al socialismo que vaya de la ciencia a la utopía y no, como creyó Engels, de la utopía a la ciencia” (Marcuse, 1975, 2).

Monclús considera que el pensamiento utópico sufre un deterioro en el siglo XX, reflejando la crisis de valores de la modernidad. El “anticlimax” de la utopía implicó lo mismo con respecto al progreso. Ambos conceptos parecen ceder ante el advenimiento de la posmodernidad.

La discusión sobre la evolución de la utopía y la ideología en el tiempo considera la utilidad de estos conceptos para describir cierto tipo de fenómenos sociales que tienen que ver con el desarrollo de una conciencia social y política. Tanto la utopía como la ideología son representaciones de una realidad presente y/o futura, desde una postura que integra el sentido humano y la subjetividad con una materialidad. Realizar el ejercicio de indagar sobre los conceptos de la utopía y la ideología en el tiempo, fue importante para lograr una apreciación de la temporalidad de las ideas; de los constantes cambios en el mundo que proporcionan el marco referencial y el contenido concreto de las utopías y las ideologías; según el contexto, el lugar, el momento histórico y los sujetos. Es importante señalar que la velocidad con que se ha modificado uno u otro de los conceptos, o el tiempo que ha permanecido sin cambio alguno, tienen que ver con el estado del mundo a su alrededor en el preciso momento histórico; basta asentir que anteriormente las cosas evolucionaban más lentamente. Sin embargo, ambos conceptos deben pensarse en términos positivos, como formas de expresión colectivas que involucran a los sujetos históricos e impactan de manera sutil en diferentes espacios de la vida cotidiana. Pero la utopía y la ideología no son de ningún modo ideas estáticas, ni recetas

predeterminadas, sino construcciones temporales que sirven para motivar acciones humanas y que se presentan como un dispositivo en una situación o una esperanza; de ideas y pensamientos, de sueños y anhelos, de principios y convicciones; pero también en los males sociales; de engaños y manipulaciones; de miedo, represión y pérdida de la esperanza. En fin, la historia relata la muerte de utopías y el nacimiento de otras, la ausencia de utopías y la abundancia de ideologías, la presencia de sueños, de proyectos sociales y de alternativas. Siempre existe la posibilidad de la creación de nuevas utopías para todos los males; son la esperanza de la humanidad, la única posible.

Segunda parte: Los intelectuales

Aquí, se discute la relevancia de los conceptos anteriormente abordados en el campo propio de la educación, para lo cual esta investigación se apoyó, fundamentalmente, en la noción categórica de Antonio Gramsci del *intelectual orgánico*. La interlocución con Gramsci y otros autores que aportan sobre una teoría de los intelectuales, permitió establecer un puente entre el pensamiento utópico y la educación.

Desde una perspectiva analítica cercana al marxismo, se aspiró, con ello a sentar el significado filosófico-político de la educación, así como el lugar de la utopía y de la ideología en tanto componentes motivacionales y sustanciales del proyecto social que expresan.

El vínculo entre la filosofía y la educación se hace apremiante al indagar el significado social y político de los procesos educativos de una nación. La filosofía constituye una herramienta para comprender, en un momento dado, los fines que se proponen para la educación, así como el ideal de hombre o del nuevo sujeto social que se quiere formar. La filosofía proporciona una orientación para la educación, indicando a partir del sentimiento y de la razón humanas el rumbo de esta práctica social. A la vez, la práctica de la educación conlleva una cosmovisión del mundo, una postura y una ética con respecto a las aspiraciones y acciones humanas. A través de la filosofía se puede dar lectura a los propósitos de la educación y, a la inversa, la razón de ser de la educación se encuentra en la filosofía que funda el proyecto. Así, la educación quedaría vacía de contenido sin el referente filosófico-histórico.

La elección de Gramsci como principal teórico, se debe a su clara concepción de los intelectuales como sujetos históricos, que encaja con el tópico de la utopía en la educación, y por su preocupación de promover una conciencia social y nacional a favor de la construcción del socialismo mundial.

Se ubica el pensamiento de Gramsci en relación al género utópico, por representar una postura franca oposición y crítica social al régimen italiano de su época y, por la forma cerrada de su discurso, escrito en la prisión fascista de 1928 a 1937. Es significativa, para nuestra discusión, la temporalidad del planteamiento de Gramsci en relación con el caso de la institución educativa estudiada: la reabierta Escuela Nacional de Agricultura en la época posrevolucionaria, años en los cuales los conceptos y categorías de Gramsci cobran vida. La discusión sobre los

intelectuales en Gramsci aclara la función social de la educación en el México posrevolucionario, a través de la labor de los intelectuales orgánicos de la época. Los conceptos principales (o ejes conceptuales) de este trabajo son empleados para ilustrar el supuesto de que el proyecto educativo en cuestión apunta a una utopía y es expresión ideológica de las fuerzas revolucionarias. El caso de la Escuela Nacional de Agricultura se prestó para hilar elementos de la teoría, ejemplificados en un proyecto educativo, en una propuesta pedagógica, los anhelos de actores de la Revolución Mexicana.

Las ideologías que existen y las utopías sociales que surgen, sobre todo en momentos de crisis, no son meras creaciones abstractas que salen de la nada. Están referidas a fenómenos sociales reales. Tradicionalmente, los intelectuales forman parte de una élite educada, y suelen ser los sujetos que intentan descifrar los dilemas sociales en nombre de la ciencia o de los intereses de la clase que representan.

Una parte considerable de los intelectuales son trabajadores de la educación, profesionistas que laboran en ámbitos con una fuerte carga ideológica, como son las escuelas, con el encargo de formar a los futuros ciudadanos, y de fomentar en ellos una conciencia de sí mismos, del grupo a que pertenecen y de una identidad nacional. Así, los intelectuales son los agentes sociales de una propuesta educativa operante o son los promotores de una propuesta alternativa. La escuela, como institución social, atiende el encargo de la socialización de los individuos, la preparación para la vida en sociedad en términos adaptativos e integrativos, y la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarios para las actividades productivas y reproductivas. En

ambas dimensiones, el énfasis está en el futuro, en el resultado de un proceso. Sobre todo en su inicio, los grandes proyectos sociales requieren del esfuerzo educativo para sentar las bases en la población. Se pretende que la educación coadyuve al cambio, que influya en las actitudes de los sujetos, en la disposición de participar en un proyecto emergente. Aunque el proceso educativo es paralelo al cambio social, no es el lugar donde se determinan dichos cambios. La educación formal participa en un proyecto definido *a priori*. Y, sin embargo, es un proceso dinámico y no unilateral. Los sujetos tienen diferentes posibilidades ante una hegemonía.

Parece que el valor de la educación es alto en toda sociedad. Pero esto no quiere decir que se valoran lo mismo o por idénticas razones. Los ideales que en cada sociedad se plantean a través de un proyecto educativo tienen un matiz histórico y deben ser entendidos como expresión de las ideologías y de los valores culturales que rigen en un momento dado. Esto sugiere que una dimensión de la educación opera sobre el principio de la desigualdad social. Se considera que los principios en que descansa la educación favorecen a una clase y son fundamentalmente de carácter conservador o progresista. De esta manera, la educación se define por quién está a cargo de ella (el Estado, la familia, la Iglesia etc.) y a quién está dirigida (la clase social). Para Gramsci, la base social para un nuevo proyecto de sociedad se encuentra en el compromiso con la clase y el Partido, que es la escuela por excelencia del nuevo sujeto social. La propuesta educativa de Gramsci está dirigida fundamentalmente a la clase trabajadora, al proletariado, con la pretensión de integrar la educación con el trabajo y la vida, desde una posición política que favorece la construcción del socialismo, así como el desarrollo de las capacidades para realizar una actividad productiva al nivel de los más actuales conocimientos científicos-tecnológicos. La

nueva concepción del intelectual gramsciano supera la falsa contradicción entre el pensar y el hacer por medio de la experiencia.

La aportación de Gramsci coincide con el tópico de la utopía en el tipo de construcción y en la integración filosofía-política-cultura. Sin diferir con los principios fundamentales del marxismo, en el pensamiento gramsciano: "Se trata de una concepción en la que los acontecimientos estructurales se entrelazan e interactúan con elementos humanos, por ejemplo, la voluntad y el pensamiento ..." (Reale y Antiseri, 1992b, 731).

Gramsci comienza su discusión sobre los intelectuales con el problema complejo de "las formas variadas que ha tomado hasta hoy el proceso histórico real de formación de las diversas categorías intelectuales" (Gramsci, 1975a, 11). Con la categoría de intelectual, se refiere no solamente a la actividad pensante, sino a la totalidad de relaciones que se entablan desde una postura ideológica, una posición política y una actividad ocupacional o profesional, por lo que la reflexión de Gramsci sobre el intelectual es también de orden metodológico: "El error metódico más difundido, en mi opinión, es el de haber buscado este criterio de distinción en lo intrínseco de las actividades intelectuales y no en cambio en el conjunto del sistema de relaciones que esas actividades mantienen (y por tanto los grupos que representan) en su situación dentro del complejo general de las relaciones sociales" (Gramsci, 1975a, 14).

En este sentido, los conceptos de Gramsci tienen un particular valor metodológico porque permiten establecer nexos entre los sujetos concretos, por las actividades que realizan, por las

relaciones sociales dadas a partir de estas actividades; asimismo permite conocer las condiciones históricas de su realización. Las bases planteadas por Gramsci en *Cuadernos de la Cárcel* sitúan a los intelectuales con una identidad y una función dentro de la sociedad y en un tiempo histórico. De alguna manera, la reformulación de la categoría de intelectual sirve como antecedente para los trabajos contemporáneos sobre los intelectuales mexicanos (8).

Adoptar un enfoque gramsciano permitió la ubicación de estos sujetos intelectuales de la Revolución Mexicana en la sociedad civil, en las instituciones de la cultura, las universidades, museos, bibliotecas, círculos de estudio, sindicatos, partidos y en la sociedad política; las Secretarías de Estado, el ejército etc., la cual, a su vez, permitió la identificación de relaciones claves que impactaron en el futuro de México.

El carácter alternativo del pensamiento de Gramsci, a partir de la organización consciente de la sociedad civil, sitúa su pensamiento en el terreno utópico. De manera similar, el estilo académico de los manuscritos conservados en la cárcel, pareció tener el propósito de neutralizar la finalidad política y de esta manera, sugiere una utopía. La existencia de situaciones límites (como la de la Italia fascista de Mussolini) crearon las condiciones para favorecer la apariencia de nuevas utopías (y de anti-utopías).

El ideal de hombre es quizá el elemento utópico más sensible en un planteamiento educativo. La figura del hombre nuevo en Gramsci es la de un sujeto consciente de la situación social de la cual viene y forma parte, así como de su tarea o mandato histórico, y de un sujeto preparado para

adaptarse "... a las nuevas formas de producción y de trabajo" (Gramsci, 1981, 183). Sin embargo, él como Marcuse después, advirtió de los peligros que encerraba una acelerada industrialización, sin atender a las cuestiones humanísticas, éticas y morales.

6. La categoría de intelectual

En Gramsci, la definición del intelectual está relacionada con su concepto de la filosofía y de la lucha de clases, con la construcción de una hegemonía o contra-hegemonía. El pensamiento gramsciano se fundó en el ideal de lo colectivo, desmitificando la noción de "gran filósofo" o de una filosofía de la élite. Una de las premisas más conocidas de la reflexión de Gramsci sobre los intelectuales dice: "Que una masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y en forma unitaria la realidad presente, es un hecho 'filosófico' mucho más importante y 'original' que el hallazgo, por parte de un 'genio' filosófico, de una nueva verdad que sea patrimonio de pequeños grupos de intelectuales" (Gramsci, 1975b, 13). La filosofía y el pensamiento humano adquieren importancia como hechos colectivos más que como posesión de un individuo: es algo compartido. De esta manera, la diferencia entre una clase de intelectual u otra descansa en el vínculo que éste guarda con las clases sociales, especialmente en referencia a la clase en el poder. "Los intelectuales no constituyen una clase propiamente dicha, sino que son grupos ligados a las diferentes clases: 'no existe una clase independiente de intelectuales, sino que cada grupo social tiene su propia capa de intelectuales o tiende a formársela' " (Citado en Portelli, 1992, 95).

Las premisas de la discusión de Gramsci, de que todos los hombres son filósofos y que todos los hombres son intelectuales, nos proporcionan una perspectiva de análisis sobre la educación, profundamente radical y revolucionaria. Con el rigor de su estudio sobre los intelectuales en Italia, Gramsci dejó un marco referencial importante para futuros estudios de la clase intelectual. Las categorías gramscianas son útiles por la centralidad otorgada a los ámbitos de la cultura, como es la educación.

El concepto de intelectual orgánico se refiere a una clase de sujetos con determinadas características sociales, pero no de una élite tradicional, sino una vanguardia bajo criterios fundamentalmente políticos. En cambio, aunque el calificativo de intelectual se aplica a todos los hombres, sólo en el caso de tener en la sociedad la función de intelectual, de ser agente o funcionario de la "superestructura", es que se le atribuye tal denominación a un profesional de la cultura. Gramsci ofreció un concepto muy claro de intelectual: "Todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales. Cuando se distingue entre intelectuales y no intelectuales, sólo se hace referencia en realidad a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales, es decir, se tiene en cuenta la dirección en que gravita el mayor peso de la actividad específica profesional, tanto en la elaboración intelectual como en el esfuerzo nervioso y muscular" (Gramsci, 1975a, 14).

La discusión sobre los intelectuales, la filosofía y los ámbitos de la cultura sirve para plantear el ideal político de Gramsci, de que todos los hombres tienen la posibilidad de convertirse en

intelectual orgánico de la clase revolucionaria. Pero, también está claro que no todos los hombres tienen la misma capacidad intelectual o voluntad política. Todos los hombres son, en su entorno inmediato, filósofos por tener una concepción de mundo, y son intelectuales, debido a que cualquier actividad implica algún esfuerzo intelectual. Lo que cambia es la connotación elitista, por un concepto de contenido político situado en la cotidianidad y la cultura. Escribió Gramsci: "Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega una cierta actividad intelectual, o sea es un 'filósofo', un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción de mundo, tiene una línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo y a suscitar nuevos modos de pensar" (Gramsci, 1975a, 15). Sin embargo, la idea precisa de Gramsci, es un postulado sobre un hecho potencial.

Para Gramsci, la actividad intelectual se da a partir de una "filosofía espontánea", propia de todo el mundo, [...] que se halla contenida: [...] en el lenguaje mismo, [...] en el sentido común, y en el buen sentido; [...] en la religión popular y, por consiguiente, en todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, maneras de ver y de obrar que se manifiestan en lo que se llama generalmente 'folklore' " (Gramsci, 1975b, 11). A lo que Gramsci llamó folklore, es "la concepción del mundo propia de los [...] subalternos" [...] y, "en oposición a lo oficial" pero, no necesariamente un modo de pensar consciente (Gramsci, 1981, 215). La superación del folklore es necesaria para la constitución de una nueva cultura que integra o anula la separación entre cultura moderna y cultura popular o folclórica (Gramsci, 1981, 217). Él consideró las figuras de la filosofía y la crítica como superiores a la religión y al sentido común (Gramsci, 1975b, 14) y, con una finalidad política que las separa de esos modos de pensar y hacer acriticos y ahistóricos.

De esta manera, la reflexión y una práctica política son pasos o momentos para desarrollar una conciencia para sí. El mundo se hace inteligible de otro modo. Pero para que el pueblo adquiera los elementos de discriminación para conformar "una concepción críticamente coherente del mundo [...] es necesario sufrir un proceso educativo en que tal concepción está situada en la historia y en relación con otras concepciones" (Gramsci, 1975b, 12).

Así, la distinción entre intelectual tradicional e intelectual orgánico se hace a partir de una conciencia de clase. La perspectiva gramsciana se diferencia de la concepción convencional de intelectual por la posibilidad de que un intelectual orgánico emerja de las necesidades de una clase y por la posibilidad de ejercer una función revolucionaria. Sin embargo, Gramsci toma en cuenta al intelectual tradicional por las cualidades "extraordinarias" que en muchos casos poseen, proyectadas en su obra, con una personalidad o "mística propia". Podría ser que el intelectual que impacta en la historia se ubique en la categoría de intelectual tradicional. Pero, en ambos casos, sucede que los intelectuales expresan en sus ocupaciones y relaciones cotidianas, los dilemas propios de la época en que viven. Así, las grandes tendencias del pensamiento en un momento histórico, son personificadas en los intelectuales y podrían llamarse ideologías.

La interpretación del concepto de la ideología en Gramsci no es del todo negativa como en el marxismo ortodoxo. En la teoría gramsciana de la hegemonía, la ideología es un componente constitutivo del bloque histórico: "si al término ideología se le diera el significado más alto de concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad

económica, en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva; esto es, el problema de conservar la unidad ideológica de todo el bloque social, que precisamente es cimentado y unificado por esta ideología” (Gramsci, 1975b, 16).

Al respecto, explica: “Para que una clase pueda constituirse como sujeto histórico [...] tiene que contar con una autoconciencia crítica [y] para constituirse como clase dirigente tener su propia superioridad moral e intelectual [que es equivalente a] conseguir el consenso de las clases subordinadas, fundando así un bloque histórico: un sistema articulado y orgánico de alianzas sociales vinculadas por la ideología común y por una cultura compartida [...]. La supremacía de un grupo social [...] se manifiesta de dos maneras: como dominio y como dirección intelectual y moral” (Reale y Antiseri, 1992b, 731-732).

En la reelaboración gramsciana de la teoría marxista, se cambia el lugar o la importancia de los elementos. Según una interpretación, “la relación entre estructura y supraestructura aunque sea dentro del esquema de una acción recíproca queda invertida, las ideologías se convierten en el elemento primario de la historia, mientras que las instituciones son el elemento secundario” (N. Bobbio, citado en Reale y Antiseri, 1992b, 733).

7. Los intelectuales de la educación

Dentro de la amplia categoría de intelectual se encuentran los profesionales de la educación; los agentes sociales cuya actividad cotidiana está relacionada con la formación de las nuevas

generaciones. Estos agentes representan un número considerable de sujetos, que junto con otros tipos de profesionistas constituyen el capital intelectual de una nación.

Desde una perspectiva gramsciana, la cuestión de la escuela es un pretexto para problematizar el tema de la formación de sujetos para una sociedad venidera. A partir de una concepción de la educación que abarca a diferentes entidades de la cultura y de la sociedad civil, la escuela como institución es un lugar donde ocurre la formación de cierto tipo de sujetos. Gramsci argumentó que la escuela ejerce una función hegemónica para el grupo dominante de la sociedad y que constituye un espacio de mediación entre los intelectuales y el mundo de la producción. De esta manera, la escuela, "instrumento para formar los intelectuales de diverso grado" (Gramsci, 1975a, 16), en realidad, promueve sobre todo la formación de un solo grupo de intelectuales. Así, Gramsci criticó "la vacuidad de una cultura incapaz de proponerse como objetivo la formación de hombres nuevos, la educación de la totalidad de los hombres y no tan sólo de reducidas élites" (Gramsci, 1981, 14). Debido a que la discusión de Gramsci esta permeada por la cuestión de clase, de la confrontación proletariado-burguesía, la categoría de intelectual está atravesada por tal asunto. La distinción categorial entre tipos de intelectuales permite en Gramsci diferenciar entre los representantes de un proyecto u otro: entre aquellos sujetos cuya ideología y acciones tienden a perpetuar el viejo orden, y aquellos actores progresistas que obran conscientemente a partir de un proyecto diferente.

La noción de que los hombres son potenciamente portadores y coparticipes de una filosofía "superior" (léase el socialismo) y que actúan a partir de cierta cosmovisión del mundo, provee

un marco para la reconstrucción del hecho educativo. Un acercamiento a la trayectoria de algunos de los agentes de la cultura en un tiempo histórico, en que coincidió la vigencia de la propuesta marxista con la Revolución Mexicana y la posrevolución, permite una lectura más crítica y más humana de las experiencias que alimentan la participación en un proyecto educativo, en la definición del contenido propositivo y en el develamiento de su sentido utópico.

Los intelectuales tradicionales se reconocen fácilmente en la figura de los universitarios, que, para Gramsci son conservadores y conformistas. Pero esto no quiere decir que no puedan surgir intelectuales orgánicos en el espacio de la educación formal, en representación de las fuerzas progresistas o en franca oposición al orden establecido, a la cultura dominante.

Para Gramsci, el intelectual orgánico por excelencia portaba el ideal socialista que tenía presencia en Europa y en América Latina como discurso de la oposición. En su momento, intelectuales de América Latina participaron en las Internacionales Comunistas, junto con destacados ideólogos y líderes como Gramsci y Lenin.

La representación de América Latina en el movimiento internacional comunista (9), se veía reflejada en las ideologías compartidas, alrededor de la construcción del socialismo. En el caso de México, la ideología dominante o consensuada fue, en gran parte, la ideología de la Revolución Mexicana, combinada con tendencias contemporáneas y locales (el positivismo, el liberalismo, el marxismo, el zapatismo, etc.).

Antes de la Revolución, en 1910, la presencia del marxismo en la intelectualidad mexicana era mínima. Barry Carr indica que el desarrollo de la izquierda mexicana obedecía más bien a las tendencias en la evolución política del México posrevolucionario, que a una influencia marxista clara; a la relación con las organizaciones de masas “oficiales” y como respuesta a la izquierda marxista a la Revolución Mexicana y su ideología hegemónica. Más tarde, hubo vínculos del Partido Comunista, fundado en 1919, con el movimiento muralista (Carr, 1996, 21). Se observaba que “Los pintores eran [...] anticapitalistas y antiimperialistas comprometidos; estaban a favor del trabajo colectivo y deseaban vincular su trabajo creativo con las necesidades de la sociedad revolucionario en evolución” (Carr, 1996, 49-50).

Carr parece sentar evidencia de una estrecha relación entre el desarrollo del comunismo mexicano y las otras tradiciones progresistas y de izquierda; entre el marxismo y la tradición libertaria: el anarquismo y el anarcosindicalismo (Carr, 1996, 21-22). Argumenta que los preceptos anarquistas y libertarios dominaban el sector más radical de la clase obrera (Carr, 1996, 29 y 34).

Algunas de las organizaciones masivas más importantes tenían una marcada influencia comunista: la reformista Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), la Liga de Comunidades Agrarias integrada por los sectores más conscientes y mejor organizados del campesinado y la Liga Nacional Campesina, una organización campesina militante (Carr, 1996, 42).

Carr señala que el Partido Comunista Mexicano tenía fuertes bases en el campesinado. En los años 1922-1923, el PCM tenía vínculos con combativos movimientos agrarios regionales, particularmente, las Ligas Campesinas de Veracruz con el liderazgo de Úrsulo Galván y Manuel Almanza, las Ligas de Comunidades Agrarias, y de Michoacán con Primo Tapia y Justino Chávez, demostrando el impacto del radicalismo social y agrario de la Revolución Mexicana (Carr, 1996, 46).

La influencia del Partido Comunista Mexicano en los años veinte se expresa junto a una identificación con los movimientos vanguardistas artísticos y culturales; también, por afinidad de posiciones con el escritor Juan de la Cabada, la cantante Concha Michel y el músico Silvestre Revueltas (Carr, 1996,48).

A partir de 1922, se constata la vinculación del PCM con el movimiento muralista, y un grupo de jóvenes pintores que lo animaba. Encabezados por Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, Xavier Guerrero, José Clemente Orozco, Fermin Revueltas y Graciela Amador se afiliaron al Partido (Carr, 1996, 48). Este pequeño círculo de artistas intelectuales pintaron los murales de la Escuela Nacional Preparatoria y luego en la Secretaría de Educación Pública.

Tanto Carr, como Gilly observan que la Revolución Mexicana no fue una revolución socialista, aunque tuviera fuertes raíces agrarias y antiimperialistas (Carr, 1996, 51).

Carr comenta el peso de la herencia libertaria en la ideología de la Revolución, y más que una lucha ideológica entre ésta corriente y el marxismo, se cuenta con una “rica mezcla de influencias ideológicas desde el liberalismo radical y el zapatismo hasta la tradición antiestatista del anarquismo o la socialdemocracia marxista ...” (Carr, 1996, 52).

Si bien el marxismo clásico u ortodoxo sentó como premisa la supremacía de la clase proletaria para llevar a cabo la lucha revolucionaria, negando sutil o abiertamente un papel protagónico a la clase campesina, la realidad de la lucha revolucionaria en otros continentes, pueblos de América Latina y más tarde en la China de Mao, desafió tal supuesto. Igualmente Gramsci, como Lenin, planteaban que atentar contra el poder hegemónico y proponer un proyecto alternativo requería de la asesoría de intelectuales de la clase de intelectuales orgánicos o revolucionarios-vanguardistas, a favor del proletariado. De manera similar, la actuación del intelectual orgánico, originario o no de la clase campesina, mediaba y facilitaba la comunicación hacia fuera de sus comunidades o pueblos.

Así, en el período posrevolucionario de México se observaba una tendencia a la “importación” de intelectuales de otras clases u otros países para apoyar el proyecto revolucionario, simpatizantes de la Revolución y solidarios con la causa campesina. También se contaba con el protagonismo de figuras nacionales como José Vasconcelos y Emiliano Zapata, cuyas actuaciones en el proceso hegemónico mexicano acertaban en la función de intelectual orgánico.

Se trataba de la escuela que emanó de la Revolución Mexicana, con ideologías propias de la cultura nacional que representaban los anhelos de diferentes clases sociales, por lo que el proyecto de educación nacional posrevolucionario, es un fino ejemplo de la dinámica hegemónica. Después de la Revolución, el nuevo Estado mexicano asumió la responsabilidad de la educación pública y acudió a la ayuda de intelectuales para elaborar y desarrollar el proyecto. A fin de conocer la aportación de estos sujetos del periodo posrevolucionario y para acercarse más a la problemática de los intelectuales como grupo con una función social, fueron consultadas obras contemporáneas que abordan ambas cuestiones.

8. Hacia una teoría de los intelectuales

Más recientemente, teóricos e historiadores han aportado a la discusión sobre los intelectuales otros enfoques que difieren de Gramsci (10). Para Roderic A. Camp, el intelectual es producto de un tiempo histórico, pero no sólo como representante o servidor de una clase social o tendencia ideológica, sino desde su propia historia, como sujeto que participa con otros contemporáneos en una coyuntura temporal y espacial. Mientras Gramsci situaba la actuación del intelectual orgánico en los sitios potenciales de lucha de la sociedad civil, Camp se refiere a la conformación de la clase intelectual y política en el periodo revolucionario; en particular, a generaciones excepcionales en la historia de México, sujetos activos que crearon u ocuparon espacios importantes en la sociedad civil y política, y algunos que tuvieron contacto con intelectuales orgánicos de orígenes distintos como Emiliano Zapata y Francisco Villa.

El particular interés de Camp en el caso de México deriva de las características que presenta “como una de las pocas naciones que experimentó una gran revolución social en el siglo XX [...] la cual permite reflexionar acerca del papel desempeñado por los intelectuales en las sociedades engendradas después de las revoluciones” (Camp, 1995, 12) y, en un segundo orden, indagar sobre la actuación de una nueva clase de intelectuales que ocuparon espacios en los gobiernos de países del tercer mundo, en proceso de industrialización.

Siguiendo la línea de Camp, se aprecian lagunas en el examen de los intelectuales y una marcada tendencia a estudiar “la ideología de los intelectuales, a diferencia de los propios intelectuales [y de señalar] reiteradamente a figuras como José Vasconcelos y Antonio Caso” (Camp, 1995, 15 y 20).

El novedoso estudio de Camp se basa en un amplio banco de datos y en entrevistas a intelectuales mexicanos reconocidos de los años 1920 a 1980, y está enfocado a “la relación estructural entre la vida intelectual y el Estado”, personificada en los dos grupos principales de esa relación: los intelectuales y los políticos (Camp, 1995, 23). La distinción y coincidencia entre intelectuales y políticos en el escenario de la política mexicana tiene que ver, principalmente, con el proceso de reclutamiento de los intelectuales y, por otro, con las relaciones de parentesco, amistad o de intereses afines entre ellos. La convivencia entre estos dos grupos de sujetos, intelectuales y políticos, ocurría en los espacios comunes de la escuela y la vida social, lo cual tendía a favorecer relaciones estrechas y duraderas. Asimismo, es de notar que “los intelectuales y los políticos comparten muchas semejanzas, en sus patrones de

reclutamiento y sus experiencias de carrera, pero hay ciertas diferencias importantes, acompañadas de cambios económicos estructurales que están promoviendo su separación” (Camp, 1995, 24).

Una clara tendencia de esos años con respecto a la formación de los futuros cuadros políticos e intelectuales, era que la actividad se concentraba en la ciudad de México y en un número reducido de instituciones (Camp, 1995, 35). Según Camp, las principales instituciones de “reclutamiento [para] líderes intelectuales y políticos futuros” fueron la Escuela Nacional Preparatoria y las Escuelas profesionales que conformaron la entonces Universidad; especialmente la Escuela de Derecho. Era notable la influencia de los profesores con sus discípulos. Esta tendencia sigue y se afina en el periodo posrevolucionario. Sin embargo, “después de la Revolución [...] los reclutadores cambiaron de los grupos intelectuales porfiristas a una generación más joven, muchos de cuyos miembros eran discípulos del grupo antiguo que pasaban al primer plano de la vida cultural por obra de los gobiernos revolucionarios, los patrones de reclutamiento permanecieron inmutables” (Camp, 1995, 174).

Para fines de esta investigación las apreciaciones de Camp tienen sentido. El clima intelectual en el periodo revolucionario y posrevolucionario dependía de la convivencia de los intelectuales y futuros políticos en estas dos instituciones en particular, además de compartir los espacios educativos-culturales que, como el Ateneo de la Juventud, crearon en esta etapa, en la ciudad de México. Dentro de este grupo de intelectuales habían amistades, así como “lazos de parentesco político y consanguíneo” que forjaron relaciones para toda la vida (Camp, 1995, 187) (11).

Sin embargo, la aportación del Ateneo ilustrada en los proyectos realizados en conjunto, se atribuyen más a la relación entre los sujetos que a los aprendizajes promovidos mediante la formación profesional; es decir, la relación entre pares fue fundamental para el desarrollo de su labor. Quintanilla considera que “el intercambio entre los sujetos y los símbolos culturales no se produce de manera directa [sino] está mediada por las instituciones y por otras instancias sociales”. Señala que en el caso del Ateneo, “el papel de las instituciones académicas fue secundario frente al desempeñado por el grupo de pares [debido en parte por] la ausencia de espacios académicos en el campo de las humanidades y de las letras” (Quintanilla, 1995, 40).

El carácter cerrado de los procesos de reclutamiento, una progresiva centralización y cierta implicaba que los intelectuales y los políticos asistieran, en una etapa escolar o en todas, a las mismas instituciones educativas homogeneización (Camp, 1995, 36). De esta manera ambos grupos de sujetos podrían adquirir atributos similares basados en los ideales de una carrera política. El estudio demuestra que aproximadamente la mitad de los intelectuales, así como de los políticos, estudiaron en la Escuela Nacional Preparatoria. A partir de este nivel ocurre una separación y una diferenciación de los intelectuales y los políticos; algunos cursaron la preparatoria en una institución que no implicaba un futuro en el terreno político; es decir, “en las escuelas privadas, los seminarios y las academias extranjeras” (Camp, 1995, 129). Así, el sistema educativo desempeñaba un papel importante en la separación temprana entre los futuros intelectuales y los políticos. En otros casos, integrantes de ambos grupos estudiaron juntos en la Escuela Nacional Preparatoria, antes de tomar caminos diferentes en la vida a partir de los de

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

especialización profesional. Algunos de los políticos con intereses afines a los intelectuales participaron en grupos de estudio y en otras actividades: asistieron a cursos de filosofía, literatura o estética y colaboraron en publicaciones y revistas (Camp, 1995, 137-138). Otra diferencia entre estos sectores privilegiados de la sociedad mexicana residió en el contenido de los estudios profesionales, en el título universitario, que varía en la preferencia por el derecho, para el caso de los políticos, y por las carreras liberales o las artísticas, en el de los intelectuales.

Los datos comparativos del estudio de Camp arrojaron que los intelectuales diferían de los políticos por ser mucho más urbanos, provenientes de una clase media o alta, y con más probabilidades de proceder de un padre extranjero. Sin embargo, de acuerdo con los antecedentes familiares, parece que los políticos de ahora son más semejantes a los intelectuales y sugieren que la “Revolución Mexicana produjo menos cambios para el intelectual que para los líderes políticos” (Camp, 1995, 139).

Para fines de esta investigación las apreciaciones de Camp tienen sentido porque permiten distinguir a los intelectuales del periodo posrevolucionario, ubicarles en cuanto a su origen social y saber algo de su actividad en relación a la lucha de clases.

El libro de Camp se refiere a los intelectuales como “vigilantes de las ideas y fuente de ideologías” y observa que a diferencia “de lo que ocurría con los eclesiásticos medievales o en los modernos propagandistas y fanáticos políticos, [los intelectuales] tienden a cultivar al mismo tiempo una actitud crítica; tienden a examinar las ideas y los supuestos recibidos de su época y

ambiente. [Asimismo], con frecuencia se ven como críticos sociales y, lo que es más importante, como figuras opuestas al [sistema] o al régimen” (Camp, 1995, 58). Camp señala la función de crítico social como una parte deseable de la definición del intelectual, más no es un requisito indispensable para serlo.

Es conveniente hacer notar que en el discurso de los intelectuales mexicanos entrevistados en el estudio de Camp, normalmente está ausente la noción de una autonomía o independencia con respecto del Estado (Camp, 1995, 66). Es así porque en ese siglo, la tradición en México era que los intelectuales fueran personajes apegados al Estado mediante el sector educativo.

Camp aprecia que con respecto a la cuestión laboral, los intelectuales siempre han sido atraídos por las universidades y especialmente por las públicas, como “el conjunto más prominente de las instituciones de este mundo intermedio entre el sector privado y el sector público” (Camp, 1995, 167). Incluso, señala el dato de que Vasconcelos, en calidad de Secretario de Estado, inició la tendencia de que el gobierno apoyara a las actividades intelectuales (Camp, 1995, 168). Desde entonces, el Estado mexicano, directa o indirectamente, ha constituido una importante fuente de ingresos para los intelectuales en México en las artes plásticas y otras disciplinas, que han disfrutado puestos, prestigios, y remuneraciones gracias a las instituciones de la cultura auspiciadas por el gobierno: museos, institutos, academias, conservatorios y otras.

Otras discusiones sobre los intelectuales se centran en momentos e individuos concretos que demuestran la organización propia del gremio o grupo particular. Para el caso de México, el

ejemplo vivo de intelectuales orgánicos en este siglo, se encuentra en el Ateneo de la Juventud, que se gestó y floreció con la Revolución Mexicana. En los siguientes capítulos del presente trabajo, se describe algo de las redes de intelectuales revolucionarios mexicanos en el periodo de interés, y alrededor del caso de la Escuela Nacional de Agricultura. Por ahora, sólo se menciona al Ateneo de la Juventud, un grupo selecto de intelectuales revolucionarios que emprendieron acciones importantes en los años que trata este estudio.

El Ateneo de la Juventud estuvo conformado por intelectuales nacidos en la década de los ochenta del siglo XIX, y de sus discípulos que desplegaron una intensa actividad educativa-cultural en los últimos años del porfiriato y/o en la posrevolución. La ruptura con el positivismo en esos años y la influencia de otras corrientes de pensamiento dieron pie para un concepto diferente de intelectual, comprometido en un sentido social.

En 1907 los futuros ateneístas crearon la Sociedad de Conferencias y Conciertos y en 1912, la Universidad Popular Mexicana. El proyecto del Ateneo de la Juventud, que se originó en 1909 en ciudad de México, fue elaborado por Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, Jesús T. Acevedo, Jesús Gómez Robledo, Rafael López y Alfonso Reyes y se convirtió en el punto de referencia para los intelectuales del momento. Alrededor de treinta miembros fundadores se asociaron con el propósito de ofrecer actividades educativas y culturales abiertas al público (12). Al inicio de su labor, el grupo contaba con el apoyo de Pablo Macedo, director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia y de Justo Sierra, Ministro de Instrucción Pública en el régimen de Porfirio Díaz (Krauze, 1982, 48). Incluso, Antonio Caso y Pedro Henríquez Ureña colaboraron

en el proyecto de Universidad elaborado por Justo Sierra y lo defendieron ante la crítica de los positivistas. El Ateneo “no sólo aportó piezas sustanciales al entramado de la enseñanza superior mexicana [sino] advirtió la necesidad de emprender proyectos culturales de orden nacional y con proyección hacia al exterior” (Quintanilla, 1995, 51).

Lo importante de las actividades de los ateneístas fue lo que transmitieron y generaron a través de ellas. Krauze señala que “con los positivistas muertos o ancianos, y los ateneístas exiliados [los discípulos de los ateneístas recibieron] un legado de acción, de movimiento, una responsabilidad político-cultural en lugar de una doctrina” (léase el positivismo) (Krauze, 1982, 52). El Ateneo se conformó por un conjunto de personas que respondieron enérgicamente al anhelo común por una educación para todo el pueblo mexicano.

La alternativa que representó el Ateneo de la Juventud duró hasta mediados de 1916. En su momento, la “población total llegó a ser de cerca de 100 miembros: poetas en su gran mayoría (32%), pintores (16%), arquitectos y musicólogos (5%), contaba con escasos ensayistas (tres), pocos filósofos (dos) y apenas un especialista en cuestiones agrarias” (Krauze, 1982, 48). La composición del grupo fue de profesionistas titulados, la mayoría en leyes y alrededor de 30% fueron médicos, ingenieros, músicos, pintores y arquitectos, distribución profesional que correspondía a las opciones educativas del momento, y no necesariamente a la vocación de los sujetos en concreto ya que la reforma liberal separó las humanidades de las escuelas profesionales superiores (Quintanilla, 1995, 32-33).

Enrique Krauze relata la biografía de dos integrantes de esta generación de intelectuales: Manuel Gómez Morín y Vicente Lombardo Toledano; sus respectivas historias son hilos conductores de la historia conjunta del Ateneo.

Las teorías y metodologías empleadas en los estudios de Camp y Krauze toman en cuenta las características personales, sociales y profesionales de la clase intelectual y política de México, para conocer la forma en que se han constituido como individuos y grupos. Ellas aportan a la comprensión de la orientación filosófica, política y social de las acciones de los servidores públicos, los educadores y otros grupos de sujetos que han participado activamente en la vida nacional.

La historia de la conformación de los intelectuales en el período de la Revolución Mexicana llama la atención por tratarse de grupos solidarios con las luchas populares y emprendedores de proyectos utópicos.

Las teorías críticas de los intelectuales sitúan las biografías particulares dentro de un contexto significativo y abordan al sujeto tanto como parte de una colectividad. Sin embargo, esto no anula la importancia de figuras como la de José Vasconcelos que marcó una pauta para la actuación de otros intelectuales en ese siglo y perdura como modelo de intelectual.

Durante la Revolución Mexicana surgió una generación de intelectuales de diverso origen: clase alta o media, popular y campesina. Y, aunque la distinción fuera considerable, los diferentes

“sectores” de intelectuales aportaron a la consolidación de una ideología revolucionaria. Los sujetos provenientes de una clase favorecida que disfrutaron una buena educación fueron posibilitados para luchar por lo que consideraron una revolución en la cultura, buscando una definición unificadora de la mexicanidad. En el caso de los intelectuales de la educación, resaltaba la labor de personas profundamente involucradas en la vida política y social del México posrevolucionario.

A partir de Gramsci, las teorías críticas de los intelectuales rebasan la concepción de intelectual como sujeto por encima de los problemas sociales, que se limita a contemplar la realidad.

CAPÍTULO DOS: UTOPIA Y REVOLUCIÓN; FIGURAS Y SÍMBOLOS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

El panorama de los estudios históricos sobre la Revolución Mexicana muestra una vasta literatura existente, tratados en una diversidad de interpretaciones, enfoques y subtemas. En ellos subyacen discusiones sobre el carácter de la lucha, la periodicidad, la ideología, la composición de las fuerzas, los protagonistas y los personajes (13).

Se aprecia desde los años sesenta que la literatura sobre la Revolución Mexicana se ha incrementado en volumen y diversificado en su abordaje, demostrando una tendencia de privilegiar a los estudios sectoriales y regionales (Knight, 1989, 24 y 25). Una indagación somera basta para darse cuenta de que la Revolución no representó lo mismo para todos. La Revolución "... no ha sido una revolución nacional en el sentido de que todo el país participó en el mismo movimiento y al mismo tiempo. Ha sido local, regional, hasta por municipios" (Tannenbaum citado por Knight, 1989, 28).

Alan Knight supone que cada generación sucesiva y más lejana en el tiempo de un suceso histórico importante como la Revolución Mexicana, tiende a abordar el tema con mayor distanciamiento y menor involucramiento personal, por lo que algunos estudios pretenden rescatar la versión de primera mano del evento o bien, lograr la elaboración de relatos profundos. En el caso de este estudio, se trata de captar la visión sectorial de los

asociados: campesinos y profesionales agrónomos, sujetos dedicados a la agricultura y/o al desarrollo del sector rural.

El objetivo de este capítulo es sentar la postura de algunos de los grupos sociales y de los intelectuales orgánicos que los representaban, con respecto a un punto medular en disputa de la Revolución Mexicana: el régimen de tenencia de la tierra. De modo similar, la educación nacional se configuraba, en cuanto tarea nacional prioritaria, como una respuesta a las demandas sociales y dejó en claro las ideologías de grupo existentes en el momento. Los intelectuales revolucionarios apostaron a la utopía de la libertad, a una educación comprometida con el pueblo. Aun cuando los campesinos fueron los principales destinatarios de los nuevos servicios educativos, la lucha por la tierra fue la causa más importante de su rebelión y motivo de su participación en el movimiento revolucionario nacional.

El proceso revolucionario de principios de siglo se desarrolló en el contexto de las utopías de la reforma agraria y de la educación, con especial interés en el campesinado como grupo de referencia. Sin embargo, hay historiadores que consideran que la actuación del campesinado en la Revolución Mexicana no fue determinante, sino que su participación fue limitada y dependiente de la clase media y de la élite terrateniente. Knight señala que desde tal perspectiva revisionista (14), el zapatismo está considerado como "la excepción que confirma la regla", por lo que nadie puede negar el carácter popular y agrario del movimiento (Knight, 1989, 31). Otra línea de pensamiento

considera al zapatismo como "el único movimiento revolucionario agrario campesino auténtico dentro del caos y del caudillismo de la revolución armada" (Knight, 1989, 27).

En tal orden de ideas, este trabajo tiene el propósito de ofrecer una interpretación de ciertos eventos asociados con la Revolución Mexicana e ilustrativos de las utopías incorporadas en ella. Así, el énfasis está en la utopía que mueve a la historia y no en el análisis histórico del proceso. Sin embargo, conocer las tendencias generales en el campo de la investigación histórica permitió situar el análisis con base en una tradición de investigación. Varios de los señalamientos de Knight en torno al acervo de trabajos existentes sobre la Revolución Mexicana, fueron útiles con el fin de formar elementos de juicio que permitieron valorar las diferentes interpretaciones. Knight considera, por ejemplo, que muchos de los trabajos se encuentran limitados porque obvian a las clases sociales o pasan por alto una categoría importante de la ideología económica moderna, "el desarrollismo", en la explicación de los hechos: "el desarrollismo que impregnaba el pensamiento liberal, porfiriano y revolucionario, y que recalcaba la necesidad de educar [y] de moralizar [...] al pueblo mexicano [...]" (Knight, 1989, 35).

Knight presenta como contraria a esa categoría la postura que considera a la Revolución Mexicana como una revolución agraria y popular, un movimiento de masas y una revolución social; opuesta a aquella que entiende la Revolución como perspectiva de la élite, los intelectuales liberales y la burguesía emergente. Otros estudios se centran en la idea del desarrollo del Estado, una "estadolatría". Asimismo, el autor considera que esta

posición sobrevalora el poder del Estado mexicano en el período posrevolucionario, y consecuentemente, subvalora a las organizaciones de la sociedad civil (Knight, 1989, 37). Señala que el agrarismo impactó al capitalismo, y que fue un movimiento hasta cierto punto independiente de la política estatal (Knight, 1989, 38).

La perspectiva del presente trabajo coincide más con la óptica de Tannenbaum, la de la "vieja ortodoxia". Simpatizar con la concepción de una revolución popular, campesinista y agraria implicó adoptar una versión parcial e incompleta de la Revolución Mexicana. Sin embargo, aquí se pretende rescatar, aún fragmentariamente, la visión de los participantes y observadores del proceso revolucionario; de los caudillos, políticos, escritores y artistas, en especial de los intelectuales orgánicos que aportaron una posición comprometida con una fuerza en particular.

Se coincide en gran parte con la apreciación de Knight de que la "visión básica de una revolución agraria y popular, que derrocó a un antiguo régimen carente de legitimidad y que fomentó unos cambios decisivos en la sociedad mexicana (cambios que tal vez constituyen elementos de una revolución burguesa), sigue siendo válida" (Knight, 1989, 39-40). Durante el porfiriato la sociedad mexicana operaba bajo el poder de los hacendados, los militares y la Iglesia, era una organización social en que los sectores rurales representaban la parte tradicional. Con el proceso revolucionario la hacienda, como institución social o forma productiva, perdió su hegemonía. Sin embargo, esto no

ocurrió antes de que los hacendados y grandes terratenientes resistieran la reforma agraria por medios violentos.

La Revolución Mexicana se refiere a un período cuya duración o definición depende de la óptica con la que se esté observándola: la de la lucha armada de 1910 a 1920, el período de mayor auge con la actuación de los grandes caudillos, hasta la muerte de Emiliano Zapata; o de la revolución institucionalizada a partir de un incipiente Estado mexicano (1920-1940). El proceso se marca por eventos significativos, que son referentes para determinar el “principio” o el “fin” del movimiento; como si el inicio fuera la proclamación del Plan de San Luis Potosí (1910) y el final fijado con la promulgación de una nueva Constitución (1917), o con el asesinato de Emiliano Zapata (1919); o por la instauración de una nueva forma de gobernar, “el presidencialismo”, con la elección de Alvaro Obregón en 1920 (Semo, 1988-1989, 126).

De las diferentes interpretaciones del proceso revolucionario, y de “los muchos Méxicos” que contribuyeron a una visión un tanto confusa de la totalidad, el trabajo se centró en una perspectiva relativa al campesinado y personificada en la figura de Zapata (y en parte de Villa) como líderes de la oposición campesina y popular, así como por su contribución singular a la creación de una ideología revolucionaria y en la constitución de una nueva sociedad mexicana. Con el tiempo, la ideología de la Revolución Mexicana se sujetaba a un proceso de institucionalización. Ya para los años veinte y después de la desaparición de los principales caudillos revolucionarios (Zapata en 1919 y Villa en 1923), los

campesinos tenían poca representación en la política formal, aunque la fuerza de su ideología perduraría en las nuevas instituciones y en los discursos que fundamentarían la política nacional por un largo periodo en la historia de la nación.

Por razones de este trabajo, es interesante poner de relieve que el zapatismo no sólo tiene el significado de un movimiento social e ideológico único, sino que en virtud de su vigencia histórica, el zapatismo podría ser interpretado como una utopía aún no realizada. Es el concepto agrario y de organización comunitaria lo que distingue al movimiento zapatista y el sentido popular de la Revolución Mexicana que conforma el contexto para una obra educativa formulada en términos utópicos.

9. La conformación de una ideología de la Revolución Mexicana

A principios del siglo, la intelectualidad en México estaba dominada por un grupo cerrado de intelectuales asociados con Porfirio Díaz: “un grupo selecto de intelectuales, profesionales y hombres de negocios que compartían la filosofía de los positivistas y el darwinismo social expresados en las obras de Auguste Comte y Herbert Spencer ...” (Cockcroft, 1971, 56). Los intelectuales excluidos de estos círculos científicos porfiristas buscaban asociarse; entonces, la tendencia era que los intelectuales formaran “nuevas coaliciones políticas para oponerse a Porfirio Díaz ...” (Cockcroft, 1971, 84) y que después de la caída de Díaz en 1911, convertirse en dirigentes y consejeros de los distintos movimientos políticos ...” (Cockcroft, 1971, 56).

El descontento en la población mexicana se volvió fervor revolucionario, capaz de sostenerse sin arrasar con las diferencias fundamentales que existían entre los grupos protagonistas de la Revolución (magonistas, maderistas, constitucionalistas, convencionalistas, villistas, zapatistas, etc.) que, en su conjunto, contribuyeron a la construcción de una ideología revolucionaria. Pero la diversidad en la composición social de la Revolución Mexicana no debe entenderse como un movimiento sin motivos ni dirección, ya que los grupos coincidieron en cuestiones claves como la destitución del dictador Porfirio Díaz y la instalación de una democracia. A partir de la realidad de cada conjunto social, se afinaban las posiciones en pugna dentro de una sola oposición. Y a partir de las diferencias y necesidades sentidas, se definieron sus propios términos de lucha, forjando las utopías de la Revolución Mexicana. Desde el exilio y dentro del territorio nacional, se gestaba el movimiento revolucionario: hombres que diferían en su filosofía y modo de vida, comprometidos con diferentes proyectos de nación, anticipando cambios de orden político y social. Sin embargo, estos sujetos del proceso revolucionario coincidieron en una coyuntura histórica y una contingencia (15).

Con el movimiento revolucionario, las fuerzas liberales y radicales del país contaron con la orientación de un nuevo tipo de intelectual, como el de los hermanos Ricardo y Enrique Flores Magón, o de Emiliano Zapata, comprometidos con la Revolución.

En la orden del día estuvieron los planes revolucionarios de índole militar, político y doctrinario, que fueron vehículos para consolidar determinadas fuerzas y referentes para identificar simpatías entre individuos y grupos. De esta manera, circulaban entre las agrupaciones los símbolos y valores de los diferentes grupos revolucionarios.

Las utopías de la Revolución Mexicana están representadas en los discursos, planes y leyes portados por los intelectuales del momento; las utopías de la reforma agraria y la educación son aportaciones o creaciones de intelectuales orgánicos del momento. Así, se puede identificar a los sujetos clave y reconstruir los nexos que guardaban con otros contemporáneos, que dan cuenta de las trayectorias de los intelectuales orgánicos de la Revolución Mexicana, en torno a los aspectos agrarios y educativos.

Rosa Nidia Buenfil comenta con respecto a la conformación de grupos subalternos y el lugar de los líderes o intelectuales: "La organización de los sectores sociales en torno a la negación del enemigo común permite la articulación hegemónica de los grupos diferenciales en torno a figuras que cobran alta significación histórica (Zapata, Villa, Madero, Obregón etc.) y permite la emergencia de una voluntad colectiva (Gramsci), del pueblo como agente revolucionario, formándose así un frente heterogéneo pero unificado frente al enemigo. Permite, además, el surgimiento de un discurso incipiente y precario, heterogéneo y sobredeterminado, que propone un orden social para reemplazar al antiguo régimen" (Buenfil, 1993, 23).

El carácter ampliamente popular de la Revolución Mexicana es expresado en los símbolos recreados: "Los espacios de lucha se constituyen mediante la emergencia de símbolos que interpelan a los diversos grupos, símbolos en los que se funden aspiraciones de diversos sectores oprimidos" (Buenfil, 1993, 11).

Los símbolos son una especie de imaginario colectivo. La tierra aparece centralmente como motivo de lucha y demanda constante de los campesinos; la tierra es el símbolo por excelencia de su existencia y actividad. Relacionado con ello, se encuentra el viejo anhelo utópico de la soberanía de los pueblos que supone la existencia de una organización social.

Los protagonistas de la Revolución Mexicana se conformaron por militares, políticos e intelectuales. Es posible encontrar combinaciones de estas cualidades en un mismo individuo, como fue el caso de los caudillos Carranza y Obregón, y de los emergentes intelectuales orgánicos, como Villa o Zapata.

Por la experiencia vivida con la clase subalterna, algunos intelectuales tradicionales llegaron a identificarse con los intereses de aquella clase. Similarmente, Cockcroft señala que "en la amplitud en que cambiaron sus intereses de una clase a otra, estos intelectuales transformaron su ideología revolucionaria del liberalismo hacia un violento anarquismo ..." (Cockcroft, 1971, 68).

Uno de los primeros documentos revolucionarios, el Plan del Partido Liberal y Manifiesto a la Nación (1 de julio de 1906) fue escrito en el exilio; entre los firmantes se tienen a Ricardo Flores Magón (16), Juan Sarabia, Antonio I. Villarreal y Enrique Flores Magón. El documento comienza y finaliza empleando un lenguaje utópico que va desde la crítica de los males sociales, a la aspiración por el cambio futuro: “Los puntos de este Programa no son ni pueden ser otra cosa que bases generales para la implantación de un sistema de Gobierno verdaderamente democrático. Son la condensación de las principales aspiraciones del pueblo y responden a las más graves y urgentes necesidades de la Patria [...]. El Programa, sin duda, no es perfecto: no hay obra humana que lo sea; pero es benéfico y, para las circunstancias actuales de nuestro país, es salvador. Es la encarnación de muchas nobles aspiraciones, remedio de muchos males, el correctivo de muchas injustias, el término de muchas infamias. Es una transformación radical: todo un mundo de opresiones, corrupciones, de crímenes que desaparece, para dar paso a otro mundo más libre, más honrado, más justo. Todo cambiará en el futuro ...” (Silva Herzog, 1995, 89 y 120).

El Programa aboga por la reducción del período presidencial a cuatro años y la no reelección, la supresión del servicio militar obligatorio, la jornada de ocho horas de trabajo, tierras a quienes la soliciten, con la condición de dedicarlas a la producción agrícola, y no venderlas, así como una educación pública y laica (Silva Herzog, 1995, 94-95, 102 y 117).

En las siguientes líneas, se puede apreciar el verdadero sentido humano e incluso político de la educación, al servicio de fines inmediatos y grandes propósitos: “La instrucción de la niñez debe reclamar muy especialmente los cuidados de un Gobierno que verdaderamente anhele el engrandecimiento de la Patria...” (Silva Herzog, 1995, 94-95).

10. Utopías de la Revolución Mexicana: la Reforma Agraria y la Educación

Las principales fuerzas revolucionarias se posicionaron en torno al debate sobre la reforma agraria y la educación nacional. La primera, asociada a la lucha por la tierra es razón de ser de la Revolución Mexicana, la segunda, resultado de ella.

En virtud de que ambos proyectos sociales surgieron en el contexto de la Revolución, y de que pretendieron responder a las necesidades apremiantes del medio rural, suscitaron aspiraciones de tipo utópico. Los proyectos sociales llevaron el particular sello de sus autores y su desarrollo dependía en gran medida de la actuación de sus promotores.

Aunque las diferentes clases y sectores sociales lograron tirar al dictador, después del exilio de Porfirio Díaz era difícil ponerse de acuerdo respecto a los proyectos de nación, que diferían en la razón fundamental. Sin embargo, en las propuestas educativas, así como en la del agrarismo, colaboraron sujetos de diferentes grupos sociales.

11. Zapata y el zapatismo

Zapata se ha constituido en un mito y el zapatismo en una ideología que ha tenido el efecto de sustento del carácter utópico de la Revolución Mexicana (17); entendido que los mitos, así como la ideología tienen una base real y objetiva.

En 1909 el pueblo de Anenecuilco eligió a Emiliano Zapata como jefe agrario para encabezar la lucha de los campesinos de la zona azucarera para recuperar sus tierras y en contra del sistema hacendario (Fig.7). Los campesinos azucareros de Morelos fueron protagonistas de una lucha histórica bajo el postulado político y filosófico de que la tierra es de quienes la trabajan.

Originalmente el grupo armado de Villa de Ayala fue encabezado por Pablo Torres Burgos, un maestro de escuela, y por Emiliano Zapata, entonces presidente del Comité de Defensa de los Pueblos de Anenecuilco, Ayala y Moyotepec. Torres Burgos desapareció temprano de la lucha revolucionaria.

Los campesinos organizados de Morelos se movilizaban en contra del despojo de tierras y aguas por parte de los terratenientes. En su momento, los zapatistas se sumaron a la causa maderista por la referencia mínima que hizo a su situación el Plan de San Luis Potosí. Sin embargo, las demandas de los campesinos nunca fueron tomadas en cuenta a su satisfacción. La respuesta a la demanda de los campesinos fue tan parecida y cínica

como la del rey francés, que respondió con: “que coman pastel”, ante la falta de pan para el pueblo. En este caso, por ejemplo, ante la carencia de tierras para sembrar, el administrador de la hacienda Hospital respondió con el sarcasmo: “que siembren en macetas” (Carbó, 1997). También la lucha por la soberanía, por conservar su propia organización, se convirtió en una batalla política evidente con la imposición del gobernador Pablo Escandón, en vísperas del fin del porfiriato (1909), cuando el candidato de la oposición fue Patricio Leyva (Gilly, 1994, 88-89).

La lucha de los campesinos asociados con Zapata pronto adquirió dimensiones inesperadas de alcance regional y, a pesar de que éste no tenía aspiraciones políticas ni militares, resultó un líder “nato” en la organización de los pueblos (Fig.10). Zapata alentaba a sus semejantes con prácticas radicales; por ejemplo, con la táctica de “tumbar cercas y tomar tierras”, enseñando con el ejemplo su propia decisión. Pero la lucha no era solamente por la tierra como medio de producción, sino por la defensa de un modo de vida.

Ulloa señala que el combate de los zapatistas presentaba “rasgos comunes a las demás rebeliones de indígenas y campesinos” iniciadas en el siglo pasado, a saber en “los cuatro rasgos esenciales”: 1. “la voluntad [...] de los pueblos y comunidades de recuperar sus tierras, basada en la “tradicción comunitaria prehispánica del *calpulli*” [...] 2. “el carácter local del movimiento” [...] 3. “el origen campesino de las tropas [...] compuestas por los habitantes de los pueblos y los peones de las haciendas formando partidas de 30 a

300 hombres” [y] 4. “el respeto y la simpatía que demostró hacia la religión católica, el clero y los templos ...” Esta actitud religiosa estaba muy generalizada entre los indígenas y campesinos por la profunda influencia que ejercieron los antiguos misioneros en el país, que contrastaba con la de “los comerciantes mestizos y pequeños burgueses liberales de aquella época” (Ulloa, 1981b, 120-121).

La fuerza y la progresiva profesionalización del Ejército Libertador del Sur, se debían a que originalmente él fue una liga de municipalidades que ampliaba su organización de manera natural, según las necesidades y en sus propios territorios. El ejército zapatista llegó a representar “poderosos núcleos de poder militar” (Ulloa, 1981b, 121). Estos “soldados campesinos” (Lemus, 1997) andaban a pie y a caballo, armados con lo que pudieran conseguir, vestidos como campesinos, “de manta, huaraches y sombrero de palma” (Ulloa, 1981b, 121). Se alternaba la vida militar y la del agricultor; en lo posible, durante las épocas de siembra y cosecha se suspendían las campañas militares y, a manera de la guerrilla, ellos conocían perfectamente el terreno de batalla, con la ventaja que esto representaba sobre el enemigo. También, se reporta la participación de la mujer en la lucha.

La participación efectiva de los maestros en la vida comunitaria incluía su apoyo activo a favor de las luchas campesinas, como en el caso de Pablo Torres Burgos y Otilio E. Montaña (Fig.8). Parece que el movimiento zapatista contaba, además, con la colaboración de variados sujetos de otros entornos, entre ellos: Gildardo Magaña (hijo de

un liberal y acomodado comerciante de Zamora, Michoacán), Amador Salazar (primo de Zapata, vaquero y peón), Felipe Neri (fogonero de la Hacienda de Chinameca) y Genovevo de la O (jefe militar revolucionario y dirigente del pueblo de Santa María). Decía el líder Genovevo de la O que: “los pueblos son más antiguos que los hacendados” (Genovevo de la O, citado por Carbó, 1997). Cada uno aportó algo único al movimiento zapatista, con la esperanza de justicia social y apostando a un futuro mejor.

Aún cuando las nuevas fuerzas sociales -como el zapatismo- entraban al juego hegemónico y estaba en su mejor momento en los años 1914-1916, la lógica de sus líderes fue ajena a los valores e intereses del poder. Ricardo Pérez Monfort comenta que los intelectuales fuera del estado de Morelos tenían una visión mítica de Zapata, como de un Quetzacóatl o de un mesías. Esto contrastaba con la imagen de bandido que se divulgaba en la prensa (Pérez, 1997).

Los pueblos campesinos zapatistas se habían sumado al Plan de San Luis Potosí a la espera de una resolución favorable a su petición de tierras. Carbó relata que a los ocho días de asumir Madero la presidencia, Zapata se presentó ante él con la petición de que respetara los términos del Plan de San Luis Potosí, referente a la revisión de los acuerdos y de los expedientes agrarios. Quince días después, al no haber una respuesta favorable, Zapata y Otilio E. Montañón se recluyeron para elaborar el Plan de Ayala “manifiesto más que proyecto” (Pérez, 1997), documento que denuncia el incumplimiento de Madero, y rompe definitivamente con él (Fig.9).

El modo de liderazgo de Zapata dependía de una organización social existente, cuya forma natural parecía utópica por desafiante, propositiva y orgánica. Con una postura rebelde, pero de acuerdo con los principios de lucha, Zapata se negó a licenciar a sus tropas y permaneció en guardia en su cuartel de Cuautla. Se relata que Madero no entendía la razón de Zapata. Por su lado, Zapata intentó negociar con Madero sin éxito y luego lo denunció como traidor en el Plan de Ayala.

11.1. El Plan de Ayala

En la Revolución Mexicana los planes estuvieron a la orden del día. Ante la desilusión por los incumplimientos del gobierno de Madero, en noviembre de 1911, Emiliano Zapata y Otilio E. Montaña se retiraron de sus actividades normales con el fin de elaborar un documento que explicara la posición de los campesinos. Durante tres días se recluyeron en la sierra de Ayoxustla (Gilly, 1994, 97). Su resultado fue el famoso Plan de Ayala, firmado el 28 de noviembre de 1911 (18). Señalado también como el Plan Libertador de los Hijos del estado de Morelos, se pronunciaba a favor del cumplimiento del Plan de San Luis Potosí, en contra de la política de Madero (Womack, 1997, 39) y dejó sentadas las bases agrarias para la Constitución de 1917. Zapata dirigió la siguiente carta a Gildardo Magaña, con instrucciones respecto al Plan de Ayala, el 6 de diciembre: “Estimado amigo: Tengo el gusto de enviarle, adjunto a la presente, el Plan de Villa de Ayala que nos servirá de bandera en la lucha contra el nuevo dictador Madero. Por lo

tanto, suspenda usted ya toda gestión con el maderismo y procure que se imprima dicho importante documento y darlo a conocer a todo el mundo. Por su lectura verá usted que mis hombres y yo, estamos dispuestos a continuar la obra que Madero castró en Ciudad Juárez y que no transaremos con nada ni con nadie, sino hasta ver consolidada la obra de la revolución, que es nuestro más ferviente anhelo ...” (Gilly, 1994, 98-99).

El Plan-Manifiesto denunciaba la actuación de Francisco I. Madero, con un estilo provocador y realista, que decía: “Teniendo en cuenta que el llamado Jefe de la Revolución Libertadora de México don Francisco I. Madero, por falta de entereza y debilidad suma, no llevó a feliz término la Revolución que gloriosamente inició con el apoyo de Dios y del pueblo...” (Silva Herzog, 1995a, 287). Además, los campesinos de Morelos estaban afectados por la violenta campaña militar en su contra a que fueron sometidos durante el verano de 1911 por parte del ejército federal. Al poco tiempo de haberse iniciado el gobierno de Madero, los zapatistas fueron “perseguidos militarmente y condenados por la opinión pública de la capital” (Womack, 1997, 39). En la prensa fueron identificados como bandidos.

El movimiento zapatista fue en contra de las definiciones oficiales de la Revolución Mexicana. Este punto es muy importante, porque, en efecto, las reformas planteadas a partir de los gobiernos revolucionarios no satisfacían las demandas de los zapatistas. Más aún, los zapatistas consideraban que la Revolución debía continuar hasta cumplir con sus promesas.

Los artículos del Plan de Ayala con contenido agrario son el sexto, séptimo, octavo y noveno (19), que señalan el derecho de antigüedad de los pueblos a las tierras en disputa, y apuntan a la desaparición del latifundio y de la hacienda. En el texto se hacía referencia a la ley y a un sentido de justicia de los pueblos que repudiaba la desigual distribución de la tierra y de la riqueza, y que apelaba a “la experiencia concreta y particular de los habitantes de Anenecuilco” (Womack, 1997, 41). Así, el Plan de Ayala expresaba el sentido de un movimiento con conciencia histórica y hacía suya una utopía. La esperanza, el verdadero sentido de la utopía, se encuentra en la lucha por la tierra. La utopía de los zapatistas estaba fundada en la esperanza de recuperar las tierras que les habían despojado.

La alternativa al problema agrario expresada en el Plan de Ayala y luego en el modo de reparto agrario que adoptaron los zapatistas, era diferente de aquella expresada en el artículo 27 constitucional. En los estados de Morelos y Yucatán, se llevó a cabo un reparto agrario inmediato y efectivo con relativa agilidad, gracias a la participación de los interesados y la colaboración de voluntarios, entre ellos, una generación destacada de agrónomos de la Escuela Nacional de Agricultura. En la memoria colectiva de la Revolución Mexicana se destaca la experiencia en el estado de Morelos. En 1915, durante la reclusión de Zapata y bajo su amparo y protección, se llevó a cabo la reforma agraria en dicho estado, en colaboración con el Secretario zapatista Manuel Palafox y el grupo de jóvenes agrónomos de la generación de 1914 de la ENA, el yucateco Felipe

Carrillo Puerto y de los ingenieros Ignacio y Conrado Díaz Soto y Gama (hermanos de Antonio Díaz Soto y Gama). Los ingenieros fueron el enlace con los estudiantes de la Escuela Nacional de Agricultura, entre los cuales se encontraba a Marte R. Gómez.

Las Comisiones Agrarias del Sur integradas por estos elementos, se encargaron de varias tareas: "estudiar mapas, arreglar transacciones entre pueblos, levantar planos, deslindar, repartir tierras. [En] seis meses, definieron los límites de los cien pueblos del estado [y] les asignaron la mayor parte de las tierras de cultivo, bosque y aguas. Las tierras sobrantes, los ingenios y las destilerías fueron confiscadas por las autoridades zapatistas" (Ulloa, 1988, 1144).

Entre los intelectuales de clases media y baja que tuvieron una participación destacada en la Revolución se cuenta especialmente con la figura de Antonio Díaz Soto y Gama, hijo de un abogado liberal provinciano, antiporfirista. Estaba influido no sólo por las ideas liberales del siglo XIX, que adquirió por medio de la lectura de obras acerca de la Revolución Francesa, sino también por el anarquismo que conoció por su amistad con Ricardo Flores Magón. (Cockcroft, 1971, 69-70). Para 1920, únicamente en el estado de Morelos y por estar en poder de antiguos zapatistas, era posible realizar una auténtica reforma agraria, entendida ésta como la transformación del régimen de tenencia de la tierra.

En esta coyuntura, se creó el Partido Comunista Mexicano, con base en el antiguo Partido Socialista Mexicano, en el que participan intelectuales y artistas como Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros y actuaban dirigentes radicales de la élite política como Francisco Múgica y Felipe Carrillo Puerto (Meyer, 1981, 1217-1218).

En cuanto a la gestión oficial, el gobierno de Madero implementó la primera Comisión Nacional Agraria de la Revolución (1912), presidida por el Secretario de Fomento e integrada con agricultores, abogados, ingenieros y banqueros, y con agencias y comités en los estados y poblaciones (Ulloa, 1988, 353). La Comisión contemplaba como objetivos la conservación de los bosques, el mejoramiento de la crianza de animales, las comunicaciones y transportes y el crédito agrícola (Ulloa, 1988, 343).

La Comisión Nacional Agraria (antecedente de la Secretaría de Reforma Agraria) se fundó en 1916. Anteriormente se había autorizado la restitución de 78 ejidos a los yaquis y mayos (Ulloa, 1988, 346). En 1917 los asuntos agrarios seguían a cargo de Secretaría de Fomento por intermedio de su Dirección de Agricultura (Fernández y Fernández, 1991, 65-66). En 1920, para no enfrentarse con los hacendados aliados de Obregón, la oposición optó por formar un partido político con bases campesinas. El Partido Nacional Agrarista (PNA) planteó la necesidad de llevar a cabo la reforma agraria de manera sistemática. Sus organizadores eran intelectuales revolucionarios simpatizantes del movimiento zapatista como Antonio Díaz Soto y Gama, Aurelio Manrique, Rafael Ramos Pedrueza y elementos no zapatistas como José Vasconcelos. A pesar de que los

líderes del PNA eran de la élite política, no podían acelerar la reforma agraria. Meyer considera que los campesinos fueron manipulados por el PNA para ganar posiciones dentro del aparato político y que había fuertes diferencias entre sus dirigentes. En 1923, se formó la Confederación Nacional Agraria, una organización autónoma pero no de extracción campesina. La CNA surgió del PNA, pero se escindió de él. Los dirigentes Gildardo Magaña ex-zapatista, Miguel Mendoza López, Andrés Molina Enriquez y Saturnino Cedillo siguieron un programa de acuerdo con la línea oficial: resolver el problema agrario bajo un régimen de tenencia de la tierra en que tuvieran cabido el ejido, la propiedad privada y la hacienda.

En 1924 al convocarse una Convención Nacional Agraria, surgieron paralelamente movimientos independientes y radicales influenciados por elementos comunistas y socialistas. El líder agrario comunista Ursulo Galván se abocaba a la formación de comités agrarios con la finalidad de dotar inmediatamente de tierras a los campesinos. En esta situación hubo constantes enfrentamientos entre campesinos, propietarios y sus guardias blancas y, a veces, con el ejército (Meyer, 1988, 1208-1209).

La tendencia posterior a los años veinte no fue de una reforma agraria radical, sino la de acentuar una economía agraria basada en la pequeña, mediana o gran propiedad (Meyer, 1981, 1204).

La cuestión de la tierra configuraba uno de los puntos de enlace más significativos entre los intelectuales del periodo revolucionario, junto con la educación. La elaboración de los artículos 27 y 3 constitucionales caracterizaba una época con decisión de construir y de apostar a una utopía, de pensar en el bien colectivo de una nación. Este trabajo coincide con las apreciaciones del historiador Ricardo Pérez Monfort respecto a que la utopía de la Revolución era “acabar con los latifundios” y de que “ninguna revolución se hace sin utopías” (Pérez Monfort, 1997).

Primera parte: la utopía de la Reforma Agraria

Alrededor del 1904, Francisco Bulnes anuncia el fin del reeleccionalismo y plantea la introducción de partidos políticos libres en México. Ésta fue la línea política expuesta por Francisco I. Madero seis años más tarde (Cockcroft, 1971, 59). Madero era un intelectual de la clase alta proveniente de una familia oligárquica del norte y representaba, por un lado, “la disidencia de un pequeño número de familias oligárquicas de generaciones medias y jóvenes [...] para introducir la democracia liberal en México; [por otro, la tendencia de que los intelectuales de la clase alta vacilaba entre] la alianza con Díaz y la oposición abierta” (Cockcroft, 1971, 59 y 84).

La ideología de la Revolución Mexicana comenzaba también con el ideal democrático del sufragio. Madero encabezó la causa de los “antireeleccionistas” desde el exilio, en San Antonio, Texas, uno de los dos centros revolucionarios en operación en los Estados

Unidos; el otro fue el de los floresmagonistas en California (Ulloa, 1981a, 1081). En ambos frentes, se preparaba el estallido en territorio mexicano de la Revolución, planeado para el 20 de noviembre de 1910.

Las ideas anarquistas eran difundidas por los hermanos Ricardo y Enrique Flores Magón a través del periódico *Regeneración*. Los magonistas tuvieron el apoyo de militantes internacionales, de intelectuales y organizadores anarquistas, socialistas y sindicalistas (Gilly, 1994, 114). Gilly considera que el magonismo fue la corriente ideológica más radical de la Revolución Mexicana, pero "relegado a un lugar marginal, aunque esas ideas, difundidas por *Regeneración*, permearan en forma difusa a muy diversas corrientes y hombres de la Revolución y llegaron de un modo u otro hasta Aguascalientes en 1914 y Querétaro en 1917 ..." (Gilly, 1995, 116).

El limitado proyecto político de Madero fue plasmado en el Plan de San Luis Potosí (octubre de 1910) y en el documento Político Social (marzo de 1911). El Plan de San Luis Potosí trataba fundamentalmente de la sucesión de poderes, de eliminar la dictadura e instaurar un régimen democrático mediante el sufragio con el lema de "Sufragio efectivo y no reelección", y desconociendo al gobierno de Porfirio Díaz. Madero no pretendió más que contrarrestar a los intereses oligárquicos y asumir la presidencia mediante elecciones legítimas.

En el medio de los intelectuales con actividad militante en la capital, destacaba en este periodo un grupo asociado con la elaboración del Plan Político Social (marzo de 1911); participaban en él, entre otros, José Vasconcelos, Camilo Arriaga, Rodolfo y Gildardo Magaña y Dolores Jiménez y Muro (Ulloa, 1981a, 1097). Los puntos más importantes del Plan fueron el reconocimiento de Madero como Presidente de la república, la exigencia de la restitución de tierras, la protección al indígena y una jornada laboral de ocho horas. En su momento, los Planes (20) sirvieron para identificar a los diferentes grupos inconformes.

En el contexto de la sucesión presidencial de 1910, el movimiento maderista ganó simpatizantes entre los liberales, y fue apoyado por el Partido Alianza Democrática y el Club Central Anti Reeleccionista, en el cual figuraban personeros como Francisco y Emilio Vázquez Gómez, Luis Cabrera, Paulino Martínez y José Vasconcelos (González, 1981, 992). Una vez estallada la Revolución, ella ganó la simpatía de los campesinos a partir de la promesa del artículo tercero del Plan de San Luis Potosí, de revisar “las resoluciones y los fallos de los tribunales de la República, así como los acuerdos de la Secretaría de Fomento” con respecto a la propiedad de la tierra, para, de esta manera, hacer justicia respecto al despojo de las tierras comunales durante el porfiriato, con el abuso de la aplicación de la Ley de Tierras Baldías (21) (Ulloa, 1981a, 1075).

A finales de 1910, Pablo Torres Burgos -el entonces máximo líder campesino de la futura zona de influencia de Zapata-, viajó a los Estados Unidos para entrevistarse con Madero.

Regresa en febrero de 1911 con la designación de jefe del maderismo en el estado de Morelos. Según Gilly, éste fue el “reconocimiento que ligaba el grupo de Zapata con la revolución a escala nacional”, y que la afiliación al maderismo fue una decisión “profundamente política” y “un paso necesario para el desarrollo del movimiento” (Gilly, 1994, 90-92). En este contexto, Zapata declaró la adhesión al Plan de San Luis Potosí y, consecuentemente, a la revolución maderista por su promesa de revisar los expedientes agrarios en disputa. Así, la utopía de justicia en torno al problema agrario se iba conformando a partir de la esperanza que suscitaba.

En realidad, la lucha por la tierra se inició en México desde la Conquista y prosiguió durante la Colonia. En el siglo XIX, se acentuaron los conflictos a raíz de que los pueblos se opusieron al despojo de sus tierras y desarrollaron estrategias de lucha para defender el derecho a la propiedad comunal que iban desde entablar demandas legales hasta emplear medios violentos, siempre con la precaución de resguardar con alguno de los comuneros sus títulos coloniales de propiedad (Ulloa, 1988, 341).

El Tratado de Ciudad Juárez (1911) que celebró el gobierno interino de Francisco León de la Barra, acordó el exilio de Porfirio Díaz. En él también se estableció el desarme y el licenciamiento de los ejércitos revolucionarios, lo cual dio motivos para nuevas inconformidades y resentimientos por parte del campesinado. El problema de fondo era dar por concluido el movimiento revolucionario que no había modificado en nada la

estructura porfirista. El acuerdo entre la burguesía, porfiristas y maderistas, fue con el afán de finalizar a la Revolución y convocar a elecciones.

Zapata se niega desarmar su ejército mientras no reciban tierras. Al mismo tiempo, los hacendados presionaban al gobierno para imponer el desarme y licenciamiento ya que los zapatistas invadían sus propiedades. Como resultado de la resistencia por parte de éstos de aceptar los términos impuestos, "De la Barra envió grandes contingentes militares a Morelos, al mando de Victoriano Huerta" para realizar operaciones "cruentas" en contra de los zapatistas. Se reporta que la "traición ocasionó que Madero se distanciara de De la Barra". En varias ocasiones, Madero intervino en el asunto y se entrevistó personalmente con Zapata, sin poder resolver el conflicto, agravado por intrigas y tácticas dilatorias. Los zapatistas respondieron con ataques hasta Milpa Alta (Ulloa, 1981a, 1086). En Morelos, Oaxaca, Guerrero y otras regiones del sur, los campesinos seguían ocupando las haciendas y cultivaban en sus tierras.

En tal coyuntura era difícil que se diera cobertura a las utopías dibujadas con el comienzo de la Revolución Mexicana. Además de las diferencias internas, de 1911 a 1913 operaba una inquietante situación con los Estados Unidos, con constantes presiones y amenazas (Ulloa, 1981a, 1083-1084).

Como resultado de las elecciones, Madero asumió la presidencia el 6 de noviembre de 1911, y con ánimo conciliador nombró a conservadores y revolucionarios en su gabinete.

Sin embargo, Madero por sus intereses de clase como parte de la burguesía nortea, tenía limitaciones para comprender la crítica situación social y económica del país, especialmente de los grupos subalternos, los campesinos y obreros. Su visión política se redujo al sufragio y no supo atender a los problemas fundamentales y urgentes del país. La falta de respuesta efectiva a las demandas de los sectores desfavorecidos, así como la dependencia en un aparato estatal y un ejército compuestos todavía por elementos porfiristas le restaron fuerza. En estas condiciones se perfilaba el escenario para su deceso, mediante la traición, conjurada posteriormente por el general Victoriano Huerta. Además, las principales figuras de la contrarrevolución, Bernardo Reyes y Félix Díaz, se habían unidos con la expresa intención de golpear a Madero. El mismo Zapata estaba en desacuerdo con el curso que tomara la Revolución con Madero en la presidencia (Womack, 1997, 39). En los estados había rebeliones de las más variadas tendencias, “encabezadas por Emiliano Zapata, Emilio Vázquez Gómez, Pascual Orozco, Bernardo Reyes y Félix Díaz...” (Ulloa, 1981a, 1089-1090).

Con el asesinato de Francisco I. Madero y Pino Suárez en la Decena Trágica, se inició una serie de muertes y traiciones por motivos políticos. Sin embargo, en febrero de 1913 la gran mayoría de los gobernadores de los estados reconoció al régimen golpista de Victoriano Huerta (menos Venustiano Carranza de Coahuila y la Legislatura de Sonora) (Ulloa, 1981a, 1116). Como estrategia para vencer a Huerta, Carranza proclamó el Plan de Guadalupe (marzo de 1913), asumiendo la primera jefatura del ejército constitucionalista y el poder ejecutivo. Asimismo, se planteó que los jefes del ejército

constitucionalista asumieran provisionalmente el gobierno de los estados. Hubo triunfos militares constitucionalistas dirigidos por Alvaro Obregón, Salvador Alvarado, Plutarco Elías Calles, Benjamin G. Hill y otros. Villa regresó de los Estados Unidos y formó la famosa División del Norte del ejército constitucionalista empezando con 400 hombres hasta llegar a tener hasta 16 000 operando en varios estados. Aunque el Plan de Guadalupe no se refirió al asunto de la tierra, los constitucionalistas realizaron varias acciones agrarias (22).

En estas condiciones, y en representación de Carranza, el General Alvaro Obregón ocupó la capital, en 1914 (Ulloa, 1981a, 1120). Aun cuando los constitucionalistas tuvieron cierta disposición de buscar alianzas con Emiliano Zapata, sus planteamientos no coincidieron con las necesidades de los campesinos radicales.

Hubo momentos de la Revolución Mexicana en que los principales caudillos se acercaban para establecer acuerdos o estrategias en común. Sin embargo, la distancia entre los principales líderes, Carranza, Villa y Zapata, no sólo fue marcada por diferencias ideológicas y políticas, como la identificación regional, la experiencia política y militar, sino que se debían también a diferencias fundamentales como la edad, el origen social y la posición de clase (Ulloa, 1981a, 1131).

El 6 de diciembre de 1914 Villa y Zapata desfilaban a caballo por el Paseo de la Reforma con elementos de las principales fuerzas revolucionarias: el Ejército Constitucionalista

que incluía a la División del Norte (los villistas) y el Ejército Libertador del Sur (los zapatistas). Unos días antes, Villa y Zapata se habían aliado en el Pacto de Xochimilco.

Al mismo tiempo que Carranza establecía su gobierno en Veracruz, Villa, desconfiado, instaló a Eulalio Gutiérrez en el Palacio Nacional como presidente provisional. Y a pesar de la aparente coalición de fuerzas, había planes para eliminar a Villa y Zapata. En tal situación, Zapata se retiró a Tlaltizapán, Morelos.

En el gabinete provisional de la Convención, bajo el General villista Eulalio Gutiérrez, se encontraron José Vasconcelos, Felicitas Villareal, Lucio Blanco, José I. Robles y los zapatistas Manuel Palafox y Rodrigo Gómez (Ulloa, 1981a, 1137). Sin embargo, las pugnas entre carrancistas y convencionistas continuaron durante los gobiernos interinos y paralelos.

Entre los intereses de Carranza figuraban el retorno a la legalidad e instaurar un orden jurídico en el país. En este sentido, su mayor logro fue la Constitución de 1917. Los preparativos alrededor de la elaboración de una nueva Constitución se ubicaron, en un momento, en que todavía existían graves conflictos en el campo; y era evidente, en este contexto, la descalificación de las fuerzas rebeldes por parte del poder oficial.

Es importante comprender la manera en que las principales fuerzas de la Revolución Mexicana se relacionaban entre sí contribuyendo así a la creación de utopías.

El movimiento zapatista siempre fue independiente del constitucionalista. Y, a pesar de las diferencias entre los norteños o villistas y los sureños o zapatistas, Zapata y Villa lograron celebrar el Pacto de Xochimilco el 3 de diciembre de 1914. Por su lado, los zapatistas adoptaron acciones definitivas y ratificaron el Plan de Ayala, reiterando a Emiliano Zapata como Jefe Nacional de la Revolución (23).

Convocada la Convención de Aguascalientes, en contra de la voluntad de Villa, ella fue un evento entre militares que tenía como propósito la unificación de los constitucionalistas (Fig. 5). Las diferencias entre Carranza y Villa culminaron en junio de 1914 con la toma de Zacatecas, aunque lograron reestablecer relaciones temporalmente con el Pacto de Torreón (Ulloa, 1981a, 1132) (Fig.6). Los generales constitucionalistas acordaron constituirse en convención soberana a partir de la Convención de Aguascalientes, que se reunió el 10 de octubre de 1914 (Ulloa, 1981a, 1135). Obregón contaba con una delegación con derecho a voz, pero no a voto. El mismo Carranza rompió con la Convención y Villa se retira. Los zapatistas contaban con una delegación (con voz y sin voto) con figuras como Paulino Martínez, Antonio Díaz Soto y Gama y los hermanos Magaña (Ulloa, 1981a, 1135). Sin embargo, en la Asamblea de la Convención (enero de 1915 a mayo de 1916) estos representantes tuvieron presencia ya que adoptaron el Plan de Ayala, sin que ello significara un compromiso con los zapatistas en particular.

Luego, en octubre de 1916, "la fracción suriana de la Convención expidió una ley agraria muy radical [...] que reglamentó los principios del Plan de Ayala para llevarlo a la práctica como leyes de aplicación inmediata y también para que la Secretaría de Agricultura [Fomento] -fuera la agencia central de la reforma nacionalizadora del país" (Ulloa, 1981a, 1144-1145).

Una corriente radical y popular, representada por Francisco Múgica que dirigía la Convención en un principio, pugnaba para que las clases subordinadas participaran en la conformación de un proyecto nacional, junto a un sector conciliador con la presencia de Alvaro Obregón que buscaba afianzar la inserción del país en el proceso de modernización y desarrollo capitalista.

Carranza y sus seguidores representaban los intereses de una burguesía agraria nortea y de los sectores medios marginados durante el porfiriato. En 1917, Carranza es electo por un término de cuatro años, reiterándose con ello la tendencia de que el Presidente fuera un militar. Al respecto, Matute opina que pesa más la "figura de un general victorioso [...] que [...] un ideólogo", aun cuando reporta que el mismo Carranza no quiso ser caracterizado como militar, sino como civil. Sin embargo, los líderes del momento pertenecían a una de las dos tendencias claras: "un civilismo elitista y un militarismo populista" (Matute, 1988, 13-14).

Carranza logró cierta hegemonía no sólo en virtud de su carrera militar, de su popularidad como "el primer jefe", sino porque logró cooptar sujetos de la oposición para el nuevo Estado, y más tarde por eliminar a los principales caudillos campesinos (Meyer, 1981, 1185).

12. El Congreso Constituyente de 1916-17; la utopía de la reforma agraria y el artículo 27 constitucional

El Congreso Constituyente convocado por Carranza se celebró en el Teatro Iturbide de la Ciudad de Querétaro, del 20 de noviembre de 1916 al 31 de enero de 1917. En él participó una diversidad de tendencias representadas por Rouaix, Múgica, Obregón, Carranza, Díaz Soto y Gama, etc. Sin embargo, se podría hablar de dos grupos principales: los liberales fieles a la tradición juarista, y los radicales, productos del reciente movimiento armado. Los liberales, "hombres de letras y de ideas", eran civiles y conformaron la nueva élite política de México; los radicales eran de origen popular y rural (Matute, 1988, 13). Los delegados variaban por su origen y estatus social, oficio y profesión, con edades de 25 a más de 60 años (Ulloa, 1981a, 50). Incluso se señala que la mayoría de los delegados eran profesionistas y militares (Vaughan, 1982, 207-208) y que los campesinos y los obreros no contaban con la debida representación ya que zapatistas y villistas fueron excluidos por rebeldes. Esto se debió a que los delegados tenían que estar dentro de la normatividad constitucionalista y no con la oposición, dado el estado de guerra que reinaba en el país. La composición de delegados al Congreso

manifestó el conflicto entre liberales y radicales y entre carrancistas y obregonistas. Los carrancistas pugnaban por una Constitución “dentro de la tradición liberal clásica [y] con énfasis en los derechos individuales y en las reformas políticas más que en las sociales” (Vaughan, 1982, 208). Sin embargo, parece que la presencia de un discurso anticlerical matizó el enfoque liberal tradicional del siglo XIX con el populismo; a pesar de no contar con una representación directa de zapatistas ni villistas en el Congreso Constituyente se sentaron las bases para una actuación en materia agraria y educativa.

Una lectura de la Convención de Aguascalientes, de los debates del Congreso Constituyente de Querétaro o del informe del Congreso XXVI (1912-1913), confirma el papel predominante desempeñado por los abogados durante la Revolución Mexicana (Cockcroft, 1971, 73).

En tanto intelectuales, se reconoce a los abogados por su contribución a la ideología de la reforma agraria y en la elaboración y proyección de los artículos constitucionales. Carranza contaba con el apoyo de intelectuales tradicionales y políticos como Pastor Rouaix y Andrés Molina Enriquez e intelectuales orgánicos, como el grupo de maestros que participaron en la formulación de los apartados correspondientes a la educación nacional.

Entre los artículos constitucionales de más trascendencia para la potencial transformación del país, los artículos 27 y 3 son los que abordan las cuestiones agrarias y

educativas. Aquí se describe brevemente el proceso de definición de los artículos, cuyos conceptos utópicos se mantuvieron vigentes hasta tiempos muy recientes. Se trata de los respectivos procesos de formación de cada artículo por separado, ya que implican a diferentes autores y protagonistas, concepciones y prácticas.

Pastor Rouaix, diputado y Secretario de Fomento en el gabinete de Carranza, identificaba el problema agrario como el más urgente en el país, porque no sólo estaba vinculado a "la prosperidad de las clases trabajadoras, sino a la constitución orgánica de la nacionalidad misma en su base fundamental, que es la tierra" (Ulloa, 1988, 406). En la elaboración del artículo 27 destacó "la participación de personajes como Pastor Rouaix, Francisco Múgica y Andrés Molina Enríquez" (Ulloa, 1981a, 1149). Por la urgencia de legalizar una política agraria en el Congreso Constituyente, se pasaron por alto algunos procedimientos (24) (Fig.13).

El Congreso Constituyente dio resultados concretos en la nueva Constitución de 1917. Con el pretexto de lograr un orden jurídico, de dar cabida a las demandas campesinas por la tierra, el artículo 27 constitucional reguló el régimen de la propiedad y del subsuelo, y sentó precedentes importantes con respecto a la soberanía nacional y en materia de conservación de los recursos naturales en el territorio mexicano. Para tal tarea destacó la labor del gremio de los abogados del país, de diferentes tendencias ideológicas.

La necesidad de una reforma agraria sirvió como paliativo a las demandas campesinas por tierra, para calmar los conflictos que todavía existían entre los diferentes grupos revolucionarios. Así, en medio de una lucha armada y en tránsito hacia un nuevo orden social, se ubica la promulgación de la nueva Constitución mexicana, el 5 de febrero de 1917, marcando una nueva etapa en la historia del país. Por necesidades de este trabajo, se abordó el pensamiento filosófico-social que sostiene la nueva Constitución de 1917 en sus artículos constitucionales 27 y 3.

El ejército constitucionalista estaba conformado por elementos de diversas clases sociales. Una poderosa burguesía agraria nortehña mostraba en él su poder. Emergía un sector popular de perfiles aún no definidos, junto a campesinos, peones y asalariados agrícolas. El ejército villista se distinguían de los demás constitucionalistas no tanto por la composición social, sino por la mentalidad de sus integrantes. Los carrancistas eran sujetos “más urbanos”, “anticlericales” y con un “espíritu burocrático y empresarial”. Mientras los villistas eran provincianos, “rurales”, “iletrados” y “católicos”, el ejército zapatista estaba compuesto por campesinos inconformes y rebeldes (Semo, 1988-1989, 129).

El modelo de trabajo autogestivo a partir de los municipios y las comunidades, proporcionaba el marco para la utopía de la reforma agraria de la Revolución Mexicana, conformando con ello una organización idónea para el trabajo y la convivencia. De esta manera, el ejército zapatista integrado por “soldados-campesinos” alternaban su papel

según las circunstancias del momento. Para ellos, el espacio de lucha, de trabajo, familiar y afectivo era el mismo. La figura de soldado-campesino conformaba un nuevo tipo de militante y potencial intelectual orgánico. Así, la integración de la lucha en la vida de los zapatistas es lo que permitió sustentar una utopía alrededor de la antigua demanda por la tierra.

13. El pensamiento agrario y la reforma agraria

La demanda constante por la tierra, asociada con las luchas campesinas del último siglo y del pasado, se transformó en la idea de la reforma agraria que se entendía de distintas formas; en general, ella tenía que ver con la restitución y el reparto de las tierras mal distribuidas y mal utilizadas, en nombre de una justicia social en el campo. Incorporado a lo anterior, estaba la idea de la expropiación de las propiedades y bienes excedentes de la clase política dominante, a la que en casos ordinarios, se ofrecía una indemnización por las tierras expropiadas. La propiedad de la tierra fue motivo de debate y discordia entre los distintos sujetos sociales. Sin embargo, parece que el concepto de reforma agraria ha estado relacionado más con la idea de la propiedad privada, de la pequeña propiedad, que con la idea de justicia como la concibieron los zapatistas de Morelos.

Semo considera que, desde la Independencia la cuestión agraria ocupaba un lugar importante en la disputa entre liberales y conservadores. Conservadores como Lucas Alamán defendían los derechos de propiedad y la organización colonial territorial. El

debate entre liberales y conservadores continuaba en la Reforma; la defensa de la gran propiedad versus la postura de “los liberales [que] consideraban que la modernización de la sociedad y el establecimiento de un estado republicano dependía esencialmente de la constitución de una amplia capa de pequeños propietarios agrícolas. Desde Mora (1794-1850) hasta Wistano Luis Orozco (1856-1927), todos adjudicaban a la pequeña propiedad agraria cualidades providenciales ...” (Semo, 1988-1989, 124); de esta manera, el pensamiento liberal constituía la base para la idea de reforma agraria. Los liberales elaboraron diversos proyectos de reforma agraria con las mismas propuestas: la “abolición de los mayorazgos”, la “supresión del diezmo y desamortización de los bienes del clero” (25), la “privatización de las tierras comunales de los pueblos” y la “colonización de las tierras baldías con campesinos nacionales y / o extranjeros” (Semo, 1988-1989, 124). Semo apunta que en la primera década del siglo XX la idea de la reforma agraria era emergente en diversos sectores: “desde los terratenientes ilustrados hasta los anarquistas hacían propuestas para cambiar las condiciones sociales y económicas en el campo” (Semo, 1988-1989, 125).

Las primeras aportaciones importantes al pensamiento agrario mexicano fueron de los abogados Wistano Luis Orozco y Andrés Molina Enríquez (Fig. 12). En un texto de 1895, Orozco criticaba “el despiadado robo de tierras bajo la legislación del baldío de 1883 y 1894” y ya en 1909 Molina Enríquez fustigaba el sistema de latifundio. Ambos profesionistas eran pensadores de su tiempo, liberales convencidos de los ideales del

artículo 27 de la Constitución de 1857, de eliminar los ejidos y favorecer la propiedad privada (Cockcroft, 1971, 74).

Desde el principio del movimiento revolucionario se contaba con un esbozo de ideas sobre la reforma agraria en el programa del Partido Liberal Mexicano de 1906 y en el artículo tercero del Plan de San Luis Potosí. Sin embargo, los ideólogos por excelencia de la reforma agraria mexicana, de cuyo pensamiento se derivaron los conceptos básicos de la Constitución de 1917, fueron Andrés Molina Enriquez y Luis Cabrera. Éste último, maestro y abogado de profesión, fue consejero de Carranza de 1913 a 1919 (Fig.11).

En la historia de las ideas sobre la reforma agraria en México, destaca la iniciativa de ley de Luis Cabrera que declaraba la expropiación a causa de utilidad pública de las tierras necesarias para la restitución y dotación de ejidos. El concepto de utilidad pública marcó la pauta para pensar la cuestión agraria en términos nacionalistas. El proyecto de ley decía que debido a causa de utilidad pública se podría expropiar, en el caso de superficies mayores de 5 000 hectáreas, para la dotación de ejidos y para la creación de nuevos centros de población, así como los predios en que no se hubieran dado las dos terceras partes en aparcería (25).

En 1912 , las tendencias conservadoras representaban en el país los intereses de los hacendados, contrapuestas a las corrientes democráticas o 'renovadoras', dentro de las cuales se encuentra el entonces diputado Luis Cabrera, quien ingresó a la Cámara en

septiembre de 1912. Cabrera será el ideólogo y redactor de las leyes agrarias de Venustiano Carranza, basado en la defensa de la propiedad. Aun cuando proponía la reconstitución y dotación de ejidos a los pueblos mediante la expropiación de tierras, se oponía a la reivindicación de los ejidos planteada en el Plan de Ayala y defendía el principio de la continuidad jurídica del Estado, lo cual implicaba respetar los títulos de propiedad de los hacendados porfiristas, precisamente lo que el plan zapatista desconocía (Gilly, 1994, 117-118).

Cabrera fue el principal autor de la ley agraria del 6 de enero de 1915, decretada por Carranza en Veracruz, que ordenaba la restitución y dotación de tierras a los pueblos mediante las expropiaciones necesarias y anuló las enajenaciones, concesiones y ventas de aguas, tierras y montes, así como los aperos y deslindes que efectuaron los gobiernos anteriores (Ulloa, 1981a, 1147). Aunque el autor de la ley fue Luis Cabrera, Andrés Molina Enriquez insistió que en ella se incluyeron las ideas de su libro: *Los grandes problemas nacionales*, aplicadas con la experiencia de Cabrera (Ulloa, 1988, 352). La diferencia entre ellos fue que Cabrera pretendía “la reconstitución de los ejidos por medios efectivos y radicales, y no por los procedimientos de evolución jurídica que el propio Molina Enriquez había aconsejado” (Ulloa, 1988, 352-352). La Ley agraria del 6 de enero, es el antecedente inmediato del articulado de la Constitución de 1917 y una de sus fuentes. Para la ejecución de la ley, se creó la Comisión Nacional Agraria que operaría también en los estados.

El carácter liberal de la ley se evidenció en la concepción de Luis Cabrera, la interpretación de la figura de ejido como "forma de tenencia de la tierra, transitoria en cuanto va capacitando al campesino para la propiedad individual...(y) subsidiaria en cuanto alimenta y equilibra la oferta de fuerza de trabajo para la agricultura capitalista moderna con la cual debe coexistir y en la cual finalmente se disolverá" (Gilly, 1994, 356). Tal perspectiva buscaba como prioridad la inserción del campo en la dinámica capitalista. Esto contrastaba con la idea de una inmediata aplicación de los lineamientos del Plan de Ayala, con la reposición sin demora al campesinado de sus tierras despojadas.

Alrededor de la cuestión de la tierra se confrontaban las posturas en pugna de la época, portadas por liberales y conservadores reformistas y radicales emergentes. El concepto de la reforma agraria se refiere a un movimiento y una demanda social representativa de un periodo; a una serie de eventos, o bien, según Semo, a un proceso con pocos paralelos en la historia. Pero se refiere a un desarrollo temporal, más no a un proceso infinito o permanente. Tal perspectiva proporciona elementos para considerar al reparto agrario como la principal propuesta utópica de la Revolución Mexicana. Considerar la reforma agraria como eje o impulso del proceso revolucionario, ubica la culminación del movimiento en la actuación de Cárdenas debido al amplio reparto de tierras que se dio durante su gestión.

El pensamiento liberal de Cabrera dio la pauta para que los gobiernos revolucionarios guardaran un concepto de reforma agraria limitado al fraccionamiento de las grandes propiedades para abastecer de tierra a los campesinos demandantes. Y aunque Carranza entendiera la urgencia de una reforma agraria, su concepción era diferente a la de los pueblos. A la vez, el concepto agrario difería entre los zapatistas del sur y los rebeldes norteros. La ley agraria villista del 24 de mayo de 1915 estableció el fraccionamiento de latifundios para crear pequeñas propiedades (Ulloa, 1981b, 206 y 208), una concepción "individualista" de la reforma agraria nortera. La Ley agraria del General Francisco Villa, expedida en mayo de 1915, decía:

"CONSIDERANDO: Que siendo la tierra en nuestro país la fuente, casi la única de la riqueza, la gran desigualdad en la distribución de la propiedad territorial ha producido la consecuencia de dejar a la gran mayoría de los mexicanos, a la clase jornalera, sujeta a la dependencia de la minoría de los terratenientes, dependencia que impide a aquella clase el libre ejercicio de sus derechos civiles y políticos [...]

"Que por estas consideraciones ha venido a ser una apremiante necesidad nacional el reducir las grandes propiedades territoriales a límites justos, distribuyendo equitativamente las excedencias.

"Que la satisfacción de esta necesidad ha sido una solemne promesa de la Revolución; y por tanto, debe cumplirlas sin demora el Gobierno Provisional emanado de ella, conciliando en lo posible los derechos de todos ..." (Silva Herzog, 1990, 262-263).

En cambio, la ideología zapatista trataba de la propiedad colectiva de los pueblos comuneros (Pérez, 1997), y aunque la ley de 6 de enero que pretendía la restitución de la propiedad comunal y la dotación a los pueblos sin tierra, dejaba intacta la estructura agraria, incluyendo a la hacienda. De manera similar, la ley agraria decretada por Villa en León, Guanajuato, apenas aspiró a que: "cada estado determinará la extensión máxima que se pueda poseer", para expropiar los excedentes y fraccionarlos en lotes enajenables, así como establecer la jurisdicción en cuanto a las aguas fluviales, de carácter no permanente (Ulloa, 1981a, 1146).

El zapatista y estadista potosino Antonio Díaz Soto y Gama explicó la diferencia de concepción entre los norteños y sureños con respecto a la propiedad agrícola. Se argumentaba que los norteños anhelaban "la posesión de una unidad agrícola que mereciera el nombre de rancho [...] más individualista [...] y más ajeno a la concepción comunal del antiguo *calpulli* ..." (Antonio Díaz Soto y Gama citado en Ulloa, 1981b, 208).

La disputa por la tierra encerraba posiciones filosóficas con implicaciones para el proyecto político nacional. Gilly aprecia que la discusión era "determinar, en lo que toca a la tierra mexicana, hasta dónde se extienden los dominios de lo público; responsabilidad y bien de la comunidad nacional o local, y los dominios de lo privado; responsabilidad y bien de los individuos" (Gilly, 1994, 358). Según Gilly, está clara la distinción entre las relaciones económicas ubicadas en el ámbito de lo privado y

reguladas por el mercado, y las cuestiones de dominio público que conciernen a los intereses de la nación o de la comunidad. La pregunta es saber bajo cuál de estos dominios (mercado o comunidad) debería de regirse la salud, la educación, etc. (Gilly, 1994, 358).

La reforma agraria existía como parte fundamental del discurso oficial, portado por los diferentes intelectuales y protagonistas del agrarismo. En tanto concepto y práctica históricamente determinados la reforma agraria ha sido entendida y delimitada según los intereses de grupo, como un proceso hegemónico.

Este trabajo coincide con el señalamiento de que: “el reparto agrario fue el desenlace histórico de una larguísima disputa de siglos por la tierra y el resultado inmediato de las movilizaciones de las clases subalternas, trabajadores urbanos, campesinos, indígenas, maestros ...” (Gilly, 1994, 363), en el sentido de que las utopías surgen de una conciencia social. Una parte del problema de la reforma agraria fue de concepción; no se fijaba en que el concepto de tierra se tradujera en una relación con la tierra.

Ulloa comenta la trayectoria de la Revolución Mexicana en voz del autor de la obra *Raza y tierra*, Moisés González Navarro: “la revolución fue fundamentalmente agraria hasta 1917, tuvo algunas características de rebelión, recibió su mayor impulso de la tenacidad zapatista, logró su mejor formulación en la obra ideológica de Andrés Molina Enríquez y en la legislativa de Luis Cabrera con la ley del 6 de enero de 1915, y finalmente, en la

redacción del artículo 27, en la que influyó decisivamente Pastor Rouaix" (Ulloa, 1988, 416). De alguna manera, el autor describe una obra colectiva y en cierta forma utópica.

14. El contenido utópico del artículo 27 constitucional

El artículo 27 constitucional contenía ideas vanguardistas, avanzadas para su tiempo, que comprometieron a los gobiernos revolucionarios en la política agraria y con implicaciones para la política exterior. Una de las más valiosas aportaciones de la Constitución fue la declaración del principio de la soberanía con respecto a los recursos naturales en territorios nacionales y la nueva reglamentación para los regímenes de propiedad. El texto (26) que se reproduce en seguida, contenía los lineamientos para resolver el problema de la reforma agraria, asunto de primera necesidad en la agenda nacional y que proporcionaba los conceptos y argumentos de juicio para facilitar el ejercicio de la autodeterminación de la nación, así como para desarrollar una política de protección y conservación de los recursos naturales.

El planteamiento es utópico porque provee un marco filosófico y jurídico basado en el principio de la soberanía que es un anhelo más que una realidad. El articulado privilegia la idea de nación sobre la noción de propiedad privada, pero toma la propiedad privada como base o referente para las determinaciones agrarias. Asimismo, el articulado crea las modalidades de propiedad necesarias para determinado uso o usufructo. A primera vista, el documento parece tener una orientación socialista ya que se considera a

la nación y a los intereses generales por encima de los intereses particulares, un planteamiento utópico cercano a lo que planteaba Rousseau en *El Contrato Social*. Pero también, cabe la interpretación de promover una modalidad capitalista por el tipo de concesiones que permite y, asimismo, anticipa situaciones posibles en el futuro en que se enfrentan intereses en torno a estas propiedades y concesiones.

La Constitución mexicana destaca por el concepto de la soberanía nacional, que está por encima de todo y “le imprimió un carácter verdaderamente revolucionario a la Carta Magna al establecer que la propiedad de tierras y aguas corresponde originariamente a la nación” (Ulloa, 1981a, 1149). Entre los puntos sobresalientes del documento se distinguió la propiedad del suelo con la del subsuelo, señalando que el suelo podría enajenarse en propiedad privada, pero que el subsuelo y sus riquezas correspondían al dominio de la nación, la que, a la vez, tenía la facultad de otorgar concesiones para la explotación a los individuos o sociedades dispuestos a operar bajo leyes mexicanas. El artículo 27 devolvió el derecho sobre el subsuelo a la nación y prohibió la propiedad extranjera de tierras en una faja de 100 kilómetros a partir de las fronteras y de 50 kilómetros desde las costas. Asimismo, la Constitución reguló la capacidad para adquirir propiedades inmuebles, restringiendo tal derecho a los mexicanos, condicionado en el caso de los extranjeros y excluida de ello la Iglesia (Ulloa, 1981a, 1149).

El concepto de utilidad pública permite establecer el carácter utópico del artículo 27 de la Constitución mexicana porque toma como referente básico los intereses de la nación y

por lo tanto de las mayorías. La expropiación de los "latifundios mediante indemnización para crear pequeñas propiedades; facultó a los pueblos, rancherías y comunidades para que solicitaran y recibieran tierras por concepto de restitución y dotación; fijó las extensiones de la pequeña propiedad y de las parcelas ..." (Ulloa, 1981a, 1149). El artículo estipulaba que sólo se podría constituir la propiedad privada bajo las modalidades que dictara el interés público. Sin embargo, las diferentes modalidades de tenencia de la tierra contempladas en el articulado, que incluye el ejido y a la propiedad comunal, también protege la gran propiedad. Pagar las indemnizaciones en el caso de tierras y propiedades expropiadas también fue utópico, en el sentido de no ser posible, dada la precaria situación de la economía del país.

Debido a la falta de un compromiso real con lo que implicaba un reparto agrario, el gobierno de Carranza, a partir de 1916, permitía que los hacendados recuperaran sus tierras. La paradoja del constitucionalismo consistió en la creación de una nueva Constitución con contenido agrario progresista, de vanguardia, a la vez que se reconstituían las haciendas.

Las pugnas internas, los asesinatos políticos y sucesiones presidenciales, fueron agravados por la tensa situación con los Estados Unidos, que condicionaba el reconocimiento diplomático del gobierno revolucionario mexicano al arreglo de los artículos constitucionales que afectaron los intereses económicos de norteamericanos en México. En tal situación caótica, la utopía de nación soberana proporcionó el argumento

que permitió a Carranza enfrentar la disyuntiva y rechazar sistemáticamente las condiciones de los Estados Unidos.

La historia relata las traiciones y malos tratos que sufría el ejército zapatista durante los gobiernos revolucionarios, comenzados con el interinato de Francisco León de la Barra. El mal trato era sintomático del lugar que él ocupa en la jerarquía de poder; curiosamente, los zapatistas no pretendían el poder político, sino que aspiraban a una justicia social. Zapata criticó las tácticas dilatorias de Francisco I. Madero con respecto al cumplimiento del Plan de San Luis Potosí y mantuvo su rebelión en contra de ese gobierno.

En 1913 el régimen huertista decretó ley marcial en Morelos y nombró a Juvencio Robles gobernador y comandante militar (Ulloa, 1981a, 1116-1117). La represión lo obligó a imponer una disciplina férrea en todas sus actividades militares y políticas. La lucha zapatista, al mando de Zapata y Genovevo de la O, se extendió a algunas zonas de los estados vecinos de Oaxaca, Puebla y México. Los dos encabezaron una ofensiva que incluyó la exigencia a los hacendados de pagar un impuesto a cambio de no quemar sus campos de caña (Ulloa, 1981a, 1095).

En julio de 1914, con la renuncia de Huerta, los zapatistas ratificaron el Plan de Ayala, así como reiterarle a Zapata su calidad de jefe supremo de la Revolución. Al parecer, simultáneamente a la ruptura de Francisco Villa con el "primer jefe", hubo un "rechazo

mutuo" entre Zapata y Carranza en septiembre de 1914 (Ulloa, 1981b, 120). Los zapatistas y los villistas se aliaron en la coyuntura de la Convención de Aguascalientes y celebraron el Pacto de Xochimilco en 1914. Pero, después de la supuesta entrada "triumfal" a la ciudad de México, en el desfile de las fuerzas revolucionarias, a finales del mismo año, Zapata se retiró a Tlaltizapán, Morelos.

Ya para 1916 hubo múltiples rupturas dentro de las filas zapatistas. La crisis interna ocasionaba la muerte de Lorenzo Vázquez, Otilio E. Montaña y Eufemio Zapata (Ulloa, 1981a, 1168-1169).

Cuando Zapata decidió ampliar el área de influencia de su movimiento le encargó a Gildardo Magaña atender su difusión a nivel nacional. Ya para 1918, aparecieron circulares y manifiestos dirigidos a "los hermanos del campo y de la ciudad" para masificar la causa de los rebeldes y anunciar que el Ejército Libertador del Sur aceptaba a carrancistas desertores, felicistas y otros para formar un frente nacional. En esencia, se trataba de atraer a sus filas a los antiguos maderistas, Francisco y Emilio Vázquez Gómez, al villista Felipe Ángeles, y a los carrancistas, Alvaro Obregón y Aarón Sáenz (Ulloa, 1981a, 1170). En esa coyuntura ocurrió la trampa que le tendió Jesús Guajardo, declarándose rebelde carrancista para ganar la confianza del líder morelense y para orillarlo a la hacienda de Chinameca, donde Zapata fue asesinado el 10 de abril de 1919.

La muerte de Zapata dejó un vacío que originó la crisis de mando entre Gildardo Magaña, Francisco Mendoza y Manuel Peláez, que pretendieron la jefatura de la oposición, hasta la elección de Magaña en septiembre de 1919. Por medio de Lucio Blanco y sensibles a la amenaza de los Estados Unidos, los zapatistas pactaron la paz con el gobierno en noviembre del mismo año. Pero, cuando en enero de 1920 desapareció el peligro inminente, Magaña se enfrentó de nuevo con el gobierno.

En 1920 no había condiciones para elecciones democráticas, ni para poner en práctica las nuevas instituciones, leyes y disposiciones gubernamentales. Todavía estaba amenazada la existencia de las fuerzas villistas y zapatistas, así como de otros exiliados en el exterior; intelectuales y artistas, personajes como Villareal, Vasconcelos y el Doctor Atl. De la Huerta intentó negociar con Villa su retiro de la militancia, ofreciéndole, entre otras cosas, una hacienda en Durango. Después de un tiempo, Villa firmó el acta de rendición, aceptando la "donación" de la hacienda en Canutillo, adonde se retiró con gente de su confianza (Matute, 1988, 145).

En el período de 1917 a 1923, desde la promulgación de la Constitución de 1917 al traslado de la Escuela Nacional de Agricultura a Chapingo, interesa la actuación de Carranza y Obregón, en sus respectivas gestiones como presidentes, por la atención prestada a las demandas de tierra y de educación para el pueblo. Ambos fueron generales en la Revolución, líderes populares y personalidades con ambiciones, y por lo tanto, presidenciables. Su obra política o contribuciones particulares a la Revolución Mexicana

dejaron ver la postura y estilo de ambos: Carranza como político conservador y Obregón en tanto liberal, plural y con intereses como agricultor y ganadero.

La actuación de Carranza y de Obregón, como militares y como políticos, los habían puesto al lado de los vencedores. A pesar de los numerosos protocolos y negociaciones que atravesaban la relación entre las principales figuras revolucionarias, era evidente la enemistad que sostenía Carranza con los rebeldes Villa y Zapata. También hubo episodios lamentables entre Villa y Obregón.

Carranza conservaba un estilo político duro y autoritario, Obregón en cambio, empleaba una estrategia basada en aparentes alianzas para calmar la violencia que aún dominaba el panorama nacional. Alrededor de un creciente sentimiento anticarrancista se formaron alianzas inesperadas entre grupos antagónicos; por ejemplo, entre Adolfo de la Huerta (el gobernador de Sonora) y Pablo González (el eventual asesino intelectual de Emiliano Zapata), entre el felicismo y el obregonismo. Con motivo de la celebración de la toma de posesión de De la Huerta como presidente interino en 1920, desfilaron las fuerzas de la oposición lideradas por Manuel Peláez, Genovevo de la O y Jacinto B. Treviño, durante el cual capturaron una fotografía de Pablo González junto con De la O (Matute, 1988, 136). El mismo día, los revolucionarios Antonio Díaz Soto y Gama, José Vasconcelos, Gildardo Magaña, Antonio I. Villareal, Plutarco Elías Calles, Francisco J. Múgica, Eulalio Gutiérrez, Guillermo Meixueiro, Enrique Estrada y Saturnino Cedillo lanzaron una convocatoria para formar el Partido Nacional Agrarista. Se anunciaba una utopía con

la declaración de que: "la unificación de los revolucionarios se lleva a cabo bajo los principios agrarios" (Matute, 1988, 137). La composición de las alianzas demostraba el poder de convocatoria de la utopía de la reforma agraria. En las filas del agrarismo se encontraban carrancistas, villistas y zapatistas; sin embargo, después de 1920, la correlación de fuerzas no fue a favor del campesinado. Por un lado, éstos fueron sujetos a constantes represiones por parte de las guardias blancas de los hacendados y otras fuerzas retrógradas; por el otro, fueron vulnerables ante los representantes del poder oficial, del gobierno en turno, por la expectativa de recibir tierras (27).

Hasta cierto punto, la sucesión presidencial de Álvaro Obregón fue planeada. Cuando Carranza tomó el poder en 1917, Obregón se retiró de la vida pública y fue a su tierra en Sonora para dedicarse a la agricultura y a viajar. En 1919, Obregón lanzó su candidatura a la Presidencia (28). Desde una perspectiva conciliadora es posible suponer que éste guardaba cierta simpatía con el movimiento zapatista, pues cuando los carrancistas asesinaron a Zapata, buscó un acercamiento con los zapatistas (Fig. 4).

15. El concepto de arraigo a la tierra

El continuo y progresivo despojo de los campesinos de sus tierras, desde la Colonia, ocurría como parte del proceso de consolidación de la hacienda como unidad de producción y representación de la diferenciación social existente. La demanda por la tierra incluía tanto la restitución de tierras despojadas como la legalización de tierras en

usufructo. Ambas formas legales de tenencia de la tierra son sólo un aspecto de la relación del campesinado con el medio ambiente y la naturaleza. El concepto del arraigo a la tierra es el principal móvil de la rebelión campesina. Ella le es importante no sólo en términos materiales, como medio de producción, sino espirituales, como elemento central de la identidad, de la cultura rural y campesina. La noción de arraigo a la tierra implica mucho más que el lugar de la actividad productiva. Es también el lugar espiritual del agricultor, de la familia, del grupo social, una parte del territorio nacional, una parte de la historia regional.

Sobre el estado ontológico de los campesinos cultivadores de caña, Margarita Carbó señala que ante la tendencia a la proletarización del trabajo agrícola, ellos no querían desaparecer como campesinos, no querían que se extinguiera la forma de vida campesina como modo y voz en el mundo (29). Además, señala que la acumulación -como valor y como práctica- no es propia de los campesinos, que son personas que viven de la agricultura.

Cuando Obregón asumió la presidencia en 1920, el país se encontraba en el caos. Intentó conciliar a las clases y gestionar un aparato estatal capaz de hacer frente a los problemas del país y para asegurar un futuro pacífico y próspero.

La creación de nuevos espacios de participación en la sociedad civil, como la Comisión Nacional Agraria y el Partido Agrarista, también permitió que agricultores como

Obregón recuperan su hegemonía como empresarios agrícolas capitalistas, imponiendo una sola visión de régimen de tierras basado en la propiedad privada. El compromiso de Obregón con la reforma agraria estaba mediatizado por su posición como agricultor a gran escala y exportador.

Segunda parte: El artículo tercero constitucional; un tratado de la educación nacional

16. Política educativa: modelos educativos revolucionarios

Durante el gobierno de Madero, en 1911, Alberto J. Pani, Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes había sugerido la creación de escuelas rurales rudimentarias para alfabetizar a la población indígena. Se trataba de “una educación pragmática y técnica en las áreas rurales que mejorara la agricultura e industrias locales [y] las artesanías”, bajo el supuesto de que la educación integrara al campesino como productor a una economía de mercado (Vaughan, 1982, 158). El planteamiento de Pani, de crear escuelas rurales en cada región con maestros provenientes de los propios pueblos, se incorporó más tarde a la política educativa.

Durante el gobierno de Carranza (1914-1916), con Félix B. Palavinci a cargo de la educación, se redujo la participación del gobierno federal, con la eliminación de la Secretaría de Instrucción Pública y de Bellas Artes, bajo el argumento de respetar la autonomía de los municipios y el derecho de los estados. Sin embargo, los municipios

estaban imposibilitados para costear la educación (Vaughan, 1982, 158). Así, el desarrollo efectivo de la educación quedó limitado hasta la administración de Obregón cuando a pesar de cierta resistencia por parte de los estados, se dieron las condiciones para reestablecer la Secretaría y la federalización de la educación. La educación adquirió centralidad en el programa de gobierno de Obregón porque era un punto en el cual todos estaban de acuerdo, ya que no amenazaba las relaciones de propiedad, ni atentaba contra el poder del nuevo Estado (Vaughan, 1982, 237). Pero lo significativo es que fue una educación en nombre de la Revolución, una filosofía, una concepción y un programa para la educación que alcanzara a las comunidades rurales más remotas. De esta manera, la educación básica llegó a ser equivalente de la educación comunitaria o rural.

La política educativa de la época fue claramente popular y masiva, con énfasis en la educación elemental, pero los matices del proyecto dejaron ver dos tendencias de pensamientos en pugna en los diferentes ámbitos de la acción social y política: el de los liberales y el de los radicales. Muchos de los actores de la política educativa a quienes correspondió ponerla en marcha, fueron formados durante el porfiriato y tenían como referencia el esquema de una educación autoritaria, teoricista y divorciada de la realidad. La nueva propuesta educativa dio un giro hacia una educación práctica, que era relevante para la problemática social del momento.

El valor práctico y social de la educación se dejaba ver en la postura de las fuerzas rebeldes. El programa de los zapatistas otorgaba mucha importancia a la enseñanza como

manera de mejorar la producción agrícola; y el interés particular de Francisco Villa por crear escuelas era explicable, ya que él apenas había aprendido a leer y a escribir en la prisión de Tlatelolco, en 1912 (Vaughan, 1982, 154).

Los debates sobre la educación nacional se centraron en cuestiones ideológicas y políticas, al insistirse en que fuera laica y en la jurisdicción de las escuelas públicas, en la conveniencia de tener la educación en manos de los municipios y estados federativos o en un aparato estatal centralizado (Vaughan, 1982, 157-158). Las ideas que circulaban sobre la educación presentaron ciertas contradicciones: una postura en contra del centralismo, pero a favor de un gobierno central fuerte.

17. Intelectuales de la Revolución Mexicana; el Ateneo de la Juventud y la educación nacional

La política educativa de la Revolución Mexicana se nutría por dos tipos de intelectuales nacionales; los primeros, "profesores de escuela y profesionalistas liberales de provincia radicalizados por la tradición jacobina y anticlerical de la reforma", reconocidos por su participación en la elaboración del artículo tercero constitucional (Córdova, 1984, 86). Herederos de la tradición ideológica reformista, ellos defendían a ultranza el carácter laico de la educación e impactaron en ciertos momentos de la Revolución Mexicana, en la etapa precursora y anarquista, en el maderismo y luego destacaron en el Congreso Constituyente, pero en realidad, fue una corriente secundaria (Córdova, 1984, 86).

La segunda corriente de intelectuales fue la generación del Ateneo de la Juventud, de mayor trascendencia y más identificada con la ideología revolucionaria: jóvenes brillantes, forjadores de utopías. Como se explicó anteriormente, en materia educativa y cultural se destacaba la labor del Ateneo, un grupo emergente de intelectuales ligados a la Escuela Nacional Preparatoria y la Escuela de Derecho, cunas de la intelectualidad mexicana. Especialmente la generación de 1906 y la de 1915, impactaron en la vida política y cultural del país. Su obra colectiva e individual, ha destacado en la historia moderna de México.

La mayoría de los ateneistas provinieron de las provincias, siendo sólo 25% de ellos de la capital. En primer lugar se encontraban los originarios de Puebla (Luis Cabrera), luego los de Jalisco, Oaxaca (José Vasconcelos), Veracruz y los estados de Chihuahua, Nuevo León y Coahuila, donde nacieron y radicaron Martín Luis Guzmán, José Vasconcelos, Nemesio García Naranjo, Alfonso Reyes y Julio Torri ..." (Quintanilla, 1995, 17-18).

Resalta el origen oligárquico de la generación del Ateneo y los "vínculos parentales con la minoría que gobernó al país durante el porfiriato". Era una "generación aristocrática, descendiente directa de los caudillos liberales que se apoderaron del territorio nacional". Sin embargo, "sus herederos confiarían en el poder de la educación", en los títulos universitarios. Así, se distinguían por criticar al régimen y muchos se sumaron a "las filas de la oposición". Según Quintanilla, "el grueso provenía de burgueses ligados al

desarrollo de la administración pública, el comercio, los ferrocarriles y las profesiones liberales [...] sus progenitores eran tenderos, burócratas, militares de rangos medianos, pequeños comerciantes, capataces de haciendas o de fábricas y [...] profesionales independientes [...] formaban parte de la clase media [y] el único ateneísta foráneo fue el dominicano Pedro Henríquez Ureña ..." (Quintanilla, 1995, 19-20).

Los discípulos del Ateneo, el grupo conocido por el nombre de "los siete sabios" de México, fueron Antonio Castro Leal, Alberto Vázquez del Mercado, Alfonso Caso, Teófilo Olea, Vicente Lombardo Toledano, Manuel Gómez Morín y Jesús Moreno Baca (Robles, 1981, 93 y 95).

Los ateneístas fueron contemporáneos de los finales del porfiriato y de los inicios de la Revolución Mexicana. Se identificaban entre sí por un pensamiento filosófico en común: el humanismo, opuesto al positivismo de la época, que plasmaron en su obra revolucionaria. A diferencia de otras corrientes políticas del momento, la virtud de este grupo fue su perspectiva con respecto a la educación (Córdova, 1984, 86).

Con la asesoría y liderazgo de Pedro Henríquez Ureña, el Ateneo emprendía actividades de extensión universitaria que expresaban el espíritu crítico y social de la obra del grupo. Los proyectos más destacados y mediante los cuales se hizo escuela en México fueron: la Sociedad de Conferencias (1907) y la Universidad Popular Mexicana (1912) que tuvo por principal protagonista a Antonio Caso y cuyo primer rector fue Alberto J. Pani. Por el

gran entusiasmo con que trabajaron y crearon es posible aseverar que "el Ateneo fue nuestra revolución en la cultura" (Robles, 1981, 94).

La Universidad Popular fue una de las primeras muestras de la obra revolucionaria en materia educativa del grupo del Ateneo. Se buscaba una nueva educación que incidiera en la transformación de los sujetos y por lo tanto del país; una idea retomada más adelante por José Vasconcelos en su paso por la Universidad y por la Secretaría de Educación Pública (Córdova, 1984, 87). En 1912, desde la Escuela de Altos Estudios (precursora de la Facultad de Humanidades) se iniciaron clases libres dirigidas al pueblo, cursos como "Introducción a los Estudios Filosóficos" y "Problemas Sociales". La Escuela tenía como meta elevar el nivel cultural de la población y ayudar a la formación de maestros para la educación elemental. Se podría considerar esta acción educativa como la "primera democratización de la enseñanza superior" (Robles, 1981, 82), aún cuando, en realidad, fue una actividad sin mayor impacto. Sin embargo, estas acciones fueron antecedentes importantes.

La promulgación de una nueva Constitución implicaba que la reforma agraria y la educación se convirtieran en utopías legítimas. El nuevo Estado asumió la responsabilidad de una educación nacional, incorporándola como programa de la Revolución. Así, el proyecto para la educación nacional surgió en medio de una nueva conformación de poderes y como pieza fundamental de la hegemonía nacional.

Había puntos de coincidencia entre la nueva Constitución y las leyes de la Reforma en lo referente a la secularización de la sociedad, ya que el Congreso Constituyente se declaró a favor de que la educación, en todos los niveles que impartiera el Estado, fuera laica y gratuita.

En el Congreso Constituyente el debate sobre la educación pública se centraba en el carácter laico de la educación. Había diferencias importantes en la posición de los constitucionalistas, los liberales y los radicales. A pesar de su postura anticlerical, los liberales tenían dudas con respecto al artículo tercero por considerar que atentaba en contra de los derechos individuales. Después de presentar alternativas a la propuesta original de Carranza, el artículo negociado quedó en que la educación primaria en las instituciones públicas fuera gratuita y laica y en negar que la Iglesia pudiera tener la dirección de una escuela pública (Vaughan, 1982, 214). Sólo la educación primaria resultó obligatoria.

Finalmente, se reporta que para redactar el artículo tercero constitucional, los carrancistas tomaron en cuenta las propuestas de un grupo de maestros revolucionarios.

En el Congreso Constituyente de Querétaro, se llevó a cabo una discusión sin precedentes sobre la educación pública que contrastó con el lugar secundario que, según Arnaldo Córdova, ocupó la educación en el movimiento de ideas durante la Revolución Mexicana. Durante la Revolución, el asunto de la educación no tenía la misma

importancia que el problema agrario o laboral, "temas ideológicos y motivos de luchas políticas muy superiores al tema educacional" (Córdova, 1984, 86). Se argumentaba que la tendencia era hacer política con base en el consenso y de que la educación no era un problema de suficiente importancia para movilizar a las masas. Para Córdova, fue sólo hasta el Congreso Constituyente que la educación constituyó un programa de importancia para un gobierno revolucionario. Antes, el tema educativo fue mencionado sólo como un punto de interés. Con el artículo tercero constitucional, la educación adquirió un lugar prioritario en los asuntos nacionales, lo que continuó en los gobiernos revolucionarios sucesivos (Córdova, 1984, 84-85), o por lo menos, en el discurso. Así, la Revolución significaría luego una demanda masiva en relación con la educación. A partir de entonces, la educación ocupaba un lugar estratégico en la política posrevolucionaria. Inclusive, nunca antes en el país, se había otorgado tanta importancia a la educación en la política nacional. Como tema de prioridad nacional, la educación del pueblo mexicano se plasma en los murales de Diego Rivera, José Clemente Orozco, Montenegro y David Alfaro Siqueiros (Robles, 1981, 101).

En cambio, Rosa Nidia Buenfil considera importante la presencia del componente educativo en los "textos emitidos durante las fases más críticas del movimiento armado", como un interés subordinado a las necesidades militares y políticas de la Revolución Mexicana. La autora señala: "Con regularidad la educación es tematizada entre los puntos más importantes, no sólo por el lugar que ocupa en la jerarquía de los textos, sino también por la frecuencia y la extensión que se le dedica. La educación aparece como un

componente de igual rango que el agrarismo, la cuestión obrera, las libertades. Es, en definitiva considerada por encima de otras cuestiones 'sociales' como: higiene, salud, comunicaciones, vivienda. Entre los cinco rubros considerados como prioritarios por el grupo convencionalista, la educación ocupa el tercer lugar" (Silva Herzog citado en Buenfil, 1993, 132-133). La interpretación de Buenfil da mayor importancia a la educación como demanda presente en la Revolución Mexicana: "El interés por el componente educativo, que al inicio del movimiento revolucionario es eclipsado por las urgencias militares y políticas, irá cobrando mayor relevancia a medida que se van delimitando las condiciones sociales mínimas que la Revolución se propone como meta. En diversas fases y desde las distintas versiones de cada grupo político en la contienda, la presencia de componentes como lo nacional, lo popular y lo educativo va sedimentándose en la simbología revolucionaria, fijándose como un signo inescapable pero abierto, de la mística revolucionaria" (Buenfil, 1993, 33).

La mística de la Revolución Mexicana dejó huellas en los proyectos educativos posrevolucionarios. Sin embargo, aparentemente, la educación no fue entonces un asunto de urgencia como la guerra o la toma de tierras; ni implicaba asunto de militancia, era importante, pero no urgente. Además, como señala Buenfil, no había condiciones ni recursos para atender la demanda educativa, pero reconoce que la educación era un "objeto de muy especial atención política" (Buenfil, 1993, 30) para los gobiernos revolucionarios, conforme cesaba la violencia social y se perfilaba el país hacia una relativa normalidad de las condiciones institucionales, políticas y personales.

Se ha señalado que la Constitución de 1917 sentaba las bases para una actuación tanto en materia agraria como educativa. El artículo tercero constitucional (educación), junto con los artículos 27 (tenencia de la tierra) y 123 (laboral), representaban las reformas más significativas de la nueva Constitución debido a que interpretaron las relaciones sociales y productivas en términos negociables. Los artículos 3 y 27 confluyeron en la filosofía del proyecto educativo posrevolucionario de la Escuela Nacional de Agricultura, por lo que representa una obra especialmente significativa de su tiempo. Con todas las limitaciones existentes entonces, es posible argumentar que el programa revolucionario en materia educativa rebasó las expectativas y sentó una tradición propia en el campo de la educación. La elaboración de una propuesta para la educación agrícola en Chapingo fue posible por el favorable clima intelectual del momento.

Al grupo del Ateneo de la Juventud, a sus contemporáneos y discípulos, se atribuye una aportación ideológica importante, así como a la creación de nuevas instituciones. A partir de un conjunto amplio de intelectuales, se diseñaron nuevos conceptos y formas de educar. Estos individuos forjaron redes de relaciones gremiales, políticas y familiares que ayudaron a consolidar las mutuas identificaciones y un trabajo conjunto. En particular, portaron la filosofía y la experiencia revolucionarias, con base en las cuales se conformó el experimento utópico de la Escuela Nacional de Agricultura.

Los gabinetes revolucionarios se conformaban por una extraña combinación de militares e intelectuales, con dominios de saberes diferentes, lo que resultó en proyectos y estrategias que no siempre conjugaban entre sí ni correspondían a la realidad del país. Sin embargo, la década de los años veinte se caracteriza por un gran fervor intelectual. Entre los principales proyectos de los nuevos gobiernos, comenzando con el de Obregón, figuraba la educación con el doble propósito de apoyar el desarrollo del país y de cumplir con una justicia social.

Algunos de los intelectuales que ocupaban lugares estratégicos en el gobierno de Obregón se habían mantenido marginados de la lucha armada o se encontraban exiliados en momentos críticos, dedicados a actividades prosoletistas o abiertamente subversivas. En la conformación de una política educativa revolucionaria, los intelectuales jugaron un papel decisivo (30).

Durante la gestión de Obregón, se crearon nuevas instancias estatales, sobre todo la Secretaría de Educación Pública, recuperando una jurisdicción en materia educativa como instancia centralizadora, ante la necesidad de emprender acciones masivas. Se crearon modalidades nuevas para afrontar las necesidades mexicanas, como es la escuela rural que incorporaba un nuevo concepto de educación para la vida y el trabajo, así como la idea vasconcelista de la cultivación del espíritu a través de la experiencia con la literatura clásica europea. Durante el período presidencial de Obregón, se inició un proyecto educativo original y auténticamente mexicano, debido al genio de José

Vasconcelos, así como a la participación de intelectuales nacionales y extranjeros en una cruzada educativa de grandes magnitudes (Fig. 14).

18. El proyecto educativo utópico de José Vasconcelos; un concepto de la educación nacional

La obra educativa revolucionaria se personifica en la figura de José Vasconcelos, un personaje extraordinario que pertenecía a la generación del Ateneo de 1906, egresado de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela de Derecho. Durante la Revolución Mexicana, su simpatía hacia Francisco I. Madero lo llevó al exilio tras el golpe al régimen.

Con la elección de Obregón, Vasconcelos encontraba condiciones favorables para asumir un liderazgo y participar en la transformación del país desde el nuevo Estado. El Presidente Alvaro Obregón otorgaba la responsabilidad de la educación nacional a esta enigmática figura. Parece que Obregón dio todas las facilidades a Vasconcelos para desarrollar su labor al frente de dicha tarea. Vasconcelos es nombrado rector de la Universidad, al mismo tiempo que le concedió a la Universidad la jurisdicción sobre las escuelas del Distrito Federal. Un decreto presidencial puntualizó la necesidad de definir un sistema de educación nacional con la dirección de la Universidad Nacional (Vaughan, 1982, 221-222), para lo cual había que reformar los artículos constitucionales 14 y 73, permitiendo así la intervención federal en la educación primaria, para disponer que el

gobierno federal estableciera escuelas de todos los niveles en los estados, sin interferir con el derecho de los éstos para crear y sostener sus propios sistemas escolares (Vaughan, 1982, 238).

José Vasconcelos dejó una obra amplia que proyectó desde la Universidad y como titular de la Secretaría de Educación Pública. Bajo su dirección intelectual, y con la ayuda del Consejo Universitario, se promulgó la Ley que crea la Secretaría de Educación Pública, inaugurada en julio de 1921 (Robles, 1981, 91 y 95-96). Con ello, se establecieron como áreas prioritarias la educación rural, primaria y vocacional. La recién creada Secretaría quedaba bajo el esquema de las direcciones ya existentes: Escuelas, Bibliotecas y Bellas Artes (Vaughan, 1982, 226). Al Departamento de Escuelas, le correspondía la responsabilidad de la enseñanza primaria, secundaria, técnica y normal. Sin embargo, con las reformas constitucionales la SEP adquirió mayores poderes y responsabilidades, gozando de una jurisdicción nacional mucho mayor que en el porfiriato (Vaughan, 1982, 158). La planeación de la acción educativa desde la nueva Secretaría, encaja con la forma organizativa de una utopía, de un poder centralizado.

La reapertura de una Secretaría para la educación representaba la posibilidad de formular estrategias para la organización de una educación nacional. Vasconcelos dio una proyección social a la educación la que, a pesar de sus limitaciones, es considerada como uno de los proyectos más significativos en la historia de la educación en México. Con la gestión de la nueva Secretaría se inició propiamente el programa educativo

revolucionario, con el misticismo y la práctica misionera que institucionalizó la figura de José Vasconcelos.

Con el liderazgo de Vasconcelos se crearon nuevas ideas e instituciones, y con él al frente de la Universidad, ésta se convirtió en el centro de la educación nacional. De esta manera, Vasconcelos creó una verdadera utopía educativa en el México posrevolucionario. Desde la cúpula, formulaba un plan para la educación nacional bajo una concepción que pretendió dotar al mexicano con la “verdadera cultura” de la civilización europea, a la vez que rescatara lo mejor del mundo indígena, para, finalmente, integrar a las dos culturas. El proyecto utópico de Vasconcelos tenía la gran virtud de despertar un interés nacional en la cuestión educativa y de crear nuevas instituciones mexicanas de la cultura, proyectos tan característicos y originalmente mexicanos como fueron las Misiones Culturales. El proyecto educativo posrevolucionario que nació con un híbrido de ideas, llegó a ser uno de los programas más originales e importantes en términos de su potencia para recuperar los valores culturales de los mexicanos.

La obra utópica de José Vasconcelos en el área de la cultura es asombrosa; el proyecto vasconcelista pretendió alfabetizar a la población rural, al mismo tiempo que elevar el nivel cultural del país (Robles, 1981, 95-96). Si bien el pensamiento de Vasconcelos era onírico, por imaginar grandes cosas lejanas a la realidad de las comunidades rurales, la

edificación de las nuevas instituciones proporcionaba la base para emprender el magno proyecto de educar al pueblo mexicano.

Bajo la influencia de Vasconcelos la sección editorial del Departamento de Bibliotecas se amplió para editar y difundir la cultura universal a través de obras clásicas en pedagogía, política, literatura, filosofía, historia y geografía, etc. En el proyecto editorial colaboraron intelectuales como Daniel Cosío Villegas, Carlos Pellicer, Ramón López Velarde, Jaime Torres Bodet, Ezequiel A. Chávez, Gabriela Mistral, Salvador Novo y Adolfo Best Maugard (Robles, 1981, 98). El Departamento de Bellas Artes (que incluía a la Universidad) se transformó en el "centro de un renacimiento cultural en música, artes plásticas y literatura ..." (Vaughan, 1982, 240).

El proyecto educativo de José Vasconcelos tenía filosofía y método. Para él, "la verdadera obra civilizadora de la conquista radicaba en la labor de los misioneros", misma que se debería retomar en la transformación social del país. Como método de trabajo, en la Secretaría de Educación Pública se imitaba la forma de los misioneros (Córdova, 1984, 88). Según Vasconcelos, los primeros misioneros cristianos en la conquista fueron "la élite europea capaces de llegar al pueblo". Así, los maestros deberían realizar una labor tipo misionero, un elemento ideológico todavía presente en la mística del magisterio hasta hace poco tiempo antes de la instalación del modelo neoliberal. Con el propósito de "educar al pueblo", requisito esencial para la

transformación del país, se adoptó el lema de: "ir al pueblo con el libro en la mano" (Córdova, 1984, 86).

El sentido de cruzada que imprimió Vasconcelos a la política educativa, se debía en parte a la influencia del escritor uruguayo José Enrique Rodó, una figura popular en los círculos intelectuales universitarios a principio del siglo XX. El sueño de Vasconcelos era crear una civilización superior como resultado de la integración de la cultura europea y la latinoamericana. La ideología de Vasconcelos fue romántica e idealista: mediante la educación buscaba la liberación del pueblo mexicano "de la barbarie" que padecía desde la colonización española. Creía en el ideal de una América Latina integrada; en la gestación de una gran civilización mestiza con la cultura ibérica "que daría luz al espíritu para exaltar los más altos valores de la condición humana" (Robles, 1981, 92).

Vasconcelos ingeniaba un proyecto educativo popular de alcance nacional, con sólo los mínimos elementos: maestros, libros y el arte. Aun cuando el proyecto tenía un tinte eurocéntrico, se realizaba una labor educativa grandiosa que despertaba interés por la educación nacional e involucraba a los mejores pensadores y educadores de su tiempo. La cruzada de Vasconcelos, especialmente la del proyecto destinado a la sociedad rural, interesaba a intelectuales tanto nacionales como internacionales (Fig.17). Así, la educación se convirtió en el punto de encuentro y de conciliación entre diferentes grupos sociales.

Vasconcelos empleaba un lenguaje utópico al referirse al "glorioso pasado de México" y utilizaba una crítica -utópica por excelencia-, hacia un pueblo sometido por la ignorancia. La idea era que sólo un hombre educado puede afrontar los retos que presenta un futuro indefinido e incierto. Y, la utopía sólo puede representarse en ese futuro imaginario.

El punto central del programa revolucionario para la educación nacional fue la expansión de los servicios hasta las poblaciones rurales más remotas del país, enfrentando así el problema de acceso a la educación que tenía el campesinado que, a la vez, conformaba la mayoría de la población mexicana.

Sin embargo, parece que el planteamiento educativo de Vasconcelos encontraba oposición por parte de los maestros positivistas, formados en el porfiriato. Debido a las condiciones reales, también había dificultades para implementar el programa educativo, por las variaciones en la geografía, el medio ambiente, el lenguaje y otros factores, así como por las limitaciones en recursos (Tannenbaum, 1933, 272). A pesar de ello, el proyecto se implementó con seriedad y cierto espíritu de aventura: una combinación de filosofía y empirismo, de teoría y práctica constitutivos de un experimento utópico. Sin duda, el valor de tal experiencia educativa quedó sedimentada en la memoria colectiva de la nación.

En las primeras décadas de la posrevolución, la escuela constituyó un espacio fundamental en la vida comunitaria; desde entonces, los grandes proyectos sociales de

México incluyen un apartado para la educación. A partir de un modelo institucional, la relación escuela-comunidad surgía como una relación primaria y natural; sin grandes intermediarios, una institución de corte gramsciano. De esta manera se sentó la tradición de que la escuela sea el centro de la vida comunitaria, y el maestro rural un agente social activo en los asuntos de la comunidad. En los pueblos, el maestro rural fungía como instructor, consultante, enseñante, tutor, líder espiritual, organizador y agitador. Así, la utopía educativa vasconcelista implicaba un ideal de maestro con mucha dedicación. Ser maestro rural significaba muchas veces vivir en la comunidad bajo condiciones pobres y precarias, sin contacto con el mundo de su origen. Es de comprender que participar en una utopía implicaba cierta disposición mental de desafío y sacrificio, en términos similares al misionero.

El experimento educativo requería de un trabajo inicial de investigación y de sensibilización de la comunidad. Se realizaban asambleas para conocer la disposición y las condiciones de ella para apoyar al proyecto; era necesario proveer un local destinado a la escuela y una parcela. Para comenzar, el maestro levantaba un censo de la comunidad e informaba al departamento administrativo correspondiente. El salario era a cuenta del gobierno federal, pero para los demás servicios se dependía de la comunidad (Tannenbaum, 1933, 276-277). La responsabilidad del gobierno se centró en la formación de los maestros y en la supervisión de las escuelas.

La escuela -como antes lo fue la Iglesia-, se convertía en el centro de las actividades comunitarias. El maestro reemplazaba al cura en las comunidades rurales, “de ser vocal y líder espiritual, de recibir el afecto, lealtad y cooperación de la gente” (Tannenbaum, 1933, 274). Idealmente, la comunidad rural debería apoyar a la escuela como lo hacía con la Iglesia en el pasado (Tannenbam, 1933, 302). A partir de la apertura del programa de Vasconcelos, se fue generando una filosofía de la educación en la práctica, en la fusión de lo ideal y lo práctico, movimiento que surgió desde abajo: “Mas significativo [que leer, escribir, sumar y restar] fue la apertura, a través de la escuela, de canales para la comunicación social [...] el genio y tradición de la comunidad rural mexicana” (Tannenbaum, 1933, 280).

Uno de los modelos educativos más significativos del periodo posrevolucionario fue el de las Misiones Culturales. El programa que se creó a fin de entrenar a los maestros, para la cruzada educativa o la educación rural, se efectuaba con las modalidades de las escuelas normales, por un lado, y en las Misiones Culturales móviles, por otro. Las Misiones Culturales, creadas en 1923, con el fin de ofrecer cursos intensivos a los maestros en servicio, se convirtió en uno de los modelos más originales de la educación mexicana, representando un planteamiento novedoso y vanguardista. El equipo de la Misión estaba integrado por diferentes elementos: una enfermera, un trabajador social, un maestro de música, un maestro de educación física, un artesano, un agrónomo y un maestro experimentado o pedagogo, y ofrecía cursos en agricultura, oficios, deportes, higiene, pedagogía y otros. La metodología de trabajo consistía en que el equipo de la

Misión quedaba en una comunidad de ubicación central por el período de un mes y atendía a los maestros de esta comunidad y las aldeañas, en una situación experimental basada en la cooperación (Tannenbaum, 1933, 289-290).

En tanto labor social, la obra de las Misiones Culturales quizá sea la síntesis del planteamiento utópico de Vasconcelos. Las Misiones resultaban limitadas como método, por el poco tiempo que permanecían en las comunidades. Por ello después se crearon las Escuelas Normales Rurales (1926), un sistema permanente para preparar a los maestros sin que salieran de su medio. Las Escuelas Normales Rurales tenían el doble propósito de entrenar a los maestros y de participar en el desarrollo de las comunidades (Tannenbaum, 1933, 292-293).

En forma paralela, para ofrecer una educación agrícola especializada y avanzada, el gobierno federal estableció las Escuelas Centrales Agrícolas (1925), destinadas a la educación de los hijos de ejidatarios y pequeños agricultores independientes (Simpson, 1937, 280). Otra institución especializada fue la Casa del Estudiante Indígena, inaugurada en 1925, que sólo admitía "indios puros", entre las edades de 14 y 18 años (Simpson, 1937, 280-281). La Casa del Estudiante Indígena fue diseñada para integrar al indígena a la sociedad contemporánea.

La filosofía de las escuelas rurales planteaba que el desarrollo educativo se llevara a cabo con la participación directa y activa de los estudiantes. Por la naturaleza práctica del

programa educativo, su éxito dependía de la efectividad del programa agrario, de estar en posesión de tierras y de la existencia de ejidos (Tannenbaum, 1933, 303).

El carácter utópico de la escuela rural se ilustra no por la riqueza material, sino por la riqueza espiritual: “Las escuelas rurales mexicanas [...] podrían carecer de equipo y de pedagogía [pero] con pocas excepciones están caracterizadas por altas esperanzas y de un resurgente entusiasmo [...] Si la escuela rural, agente de la Revolución Mexicana, ha fracasado en todo lo demás, con orgullo se puede señalar el hecho que en muchas comunidades, ha sido un estímulo de expectativas, una fomentadora de deseos, una creadora de sueños” (Simpson, 1937, 303-304).

Las ideas utópicas para la educación eran novedosas todavía en los años veinte y los treinta, cuando Tannenbaum escribió en su libro *Peace by revolution*: “Ningún resultado de la Revolución Mexicana es más significativo que el movimiento de educación rural que ha nacido de ella. El proyecto educativo es profundamente creativo, más amplio en perspectiva y más profundamente imbuido con un sentido emergente de un nuevo espíritu, que el movimiento agrario o laboral. El [movimiento] intenta llegar profundamente al espíritu de la gente, para abrir a ella el mundo moderno, sin lesionar la cultura que posee y ha conservado. Es el [movimiento] más moderno, de más amplia escala y aún así, el más delicado y sensible, de estímulo cultural y social registrado en América o quizá en el mundo” (Tannenbaum, 1933, 263).

En el espíritu utópico del programa educativo nacional se manifestaba uno de los esfuerzos colectivos más grandes de la Revolución Mexicana, cuyo impacto llegó hasta las comunidades más remotas (Tannenbaum, 1933, 263). Había un intento consciente de adaptar el programa de la educación primaria a las necesidades reales de las comunidades rurales (Simpson, 1937, 278). Para Tannenbaum, “el movimiento educativo” se dio en el contexto de un nuevo México, con base en una filosofía conformada por nuevos y viejos valores, en una nación con una gran diversidad étnica y cultural y, en una época, fundada en una racionalidad científica. Tannenbaum señala el ideal utópico de que la educación debería respetar y cultivar los valores existentes, y pensar en la educación para la comunidad y no sólo para el individuo. Son los valores grupales y comunitarios (Tannenbaum, 1933, 268) la base de una utopía. Así, el proyecto utópico se originaba en la idea de comunidad, como participante y destinataria de la educación, con el compromiso de un grupo de intelectuales.

18.1. La utopía en el discurso de Vasconcelos

En 1920, Vasconcelos se dirigió a los universitarios con motivo de la toma de posesión del cargo de Rector y les invitó a colaborar con la cruzada educativa. En su discurso criticaba la falta de compromiso de los profesores universitarios con el proyecto revolucionario, de los intelectuales que se aislaban de los problemas sociales. Vasconcelos consideró superior la calidad de servicio de los maestros de primaria

comparados con los profesores universitarios, puesto que los primeros tenían mayor comprensión y compromiso respecto a la problemática social del país:

“No vengo, por lo mismo, a formular acusación contra determinadas personas; simplemente traigo a la vista los hechos, y cumpliendo con el deber de juzgarlos declaro que el Departamento Universitario, tal como está organizado, no puede servir eficazmente la causa de la educación nacional. Afirmo que esto es un desastre, pero no por eso juzgo a la Universidad con rencor. Todo lo contrario, casi la amo, como se ama el destello de una esperanza insegura. La amo, pero no vengo a encerrarme en ella, sino a procurar que todos sus tesoros se derramen. Quiero el derroche de las ideas, porque la idea sólo en el derroche prospera [...] yo quise venir a ocupar este puesto de rector que tan mal se aviene conmigo; lo he querido porque he sentido que este nuevo Gobierno en que la Revolución cristaliza como en su última esperanza, tiene delante de sí una obra vasta y patriótica en la que es deber ineludible colaborar. La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia. Yo soy en estos instantes, más que un nuevo Rector que sucede a los anteriores, un delegado de la Revolución, que no viene a buscar refugio para meditar en el ambiente tranquilo de las aulas, sino a invitaros a que salgáis con él a la lucha, a que compartáis con nosotros las responsabilidades y los esfuerzos. En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo ...”
(Vasconcelos, 1950, 9).

Más adelante expresó: “ El cargo que ocupo me pone en el deber de hacerme intérprete de las aspiraciones populares; y en nombre de ese pueblo que me envía, os pide a vosotros, y junto con vosotros a todos los intelectuales de México, que salgáis de vuestras torres de marfil para sellar pacto de alianza con la Revolución. Alianza para la obra de redimimos mediante el trabajo, la virtud y el saber. El país ha menester de vosotros. La Revolución ya no quiere, como en sus días de extravío, cerrar las escuelas y perseguir a los sabios La Revolución anda ahora en busca de los sabios. Más tengamos también presente que el pueblo sólo estima a los sabios de verdad, no a los egoístas que usan la inteligencia para alcanzar predominio injusto, sino a los que saben sacrificar algo en beneficio de sus semejantes. Las revoluciones contemporáneas quieren a los sabios y quieren a los artistas, pero a condición de que el saber y el arte sirvan para mejorar la condición de los hombres” (Vasconcelos, 1950, 10-11).

Como servidor público e ideólogo, Vasconcelos jugó un papel tan importante en la Revolución Mexicana como el de los caudillos políticos y militares, al recrear y legar la ideología revolucionaria en un proyecto popular. Pero a pesar del contenido radical de su discurso, Vasconcelos guardaba una posición de clase elitista y por lo tanto se mantenía a distancia de figuras disidentes como Zapata y Villa, a quienes tenía algo de desprecio como se puede ver en el siguiente fragmento de discurso:

“De tanto mirarlo prostituido, he llegado a rebelarme contra el nombre de la Revolución. Revolucionario debiera llamarse el que no se conforma con la lentitud del progreso y lo apresura; el que construye mejor y más de prisa; el que trabaja más bien y con más

empeño; el que inventa y crea y se adelanta al destino. Revolucionario es el que sueña y realiza; el que levanta una torre más alta que todas las que había en su pueblo; el que formula una teoría social más generosa que todas las tesis anteriores y dedica su vida a lograrla; el que con sus obras aumenta el bienestar de las gentes. Revolucionarios fueron los creadores de la nacionalidad, no tanto porque rompieron lazos con España, sino porque constituyen o quisieron constituir una patria más justa y más libre que la vieja Colonia. Revolucionarios son también los que implantaron entre nosotros la libertad del pensamiento y desamortizaron los bienes de manos muertas; los que introdujeron la máquina de vapor y los ferrocarriles. Los grandes ingenios, los grandes organizadores de gobiernos y de pueblos, esos merecen titularse revolucionarios. Los que no más destruyen, no pasan de bandoleros. Los que no hacen ni deshacen son sólo ineptos ...” (Vasconcelos, 1950, 111-112).

Sin embargo, Vaughan describe a Vasconcelos como un radical en potencia (Vaughan, 1982, 251).

El enlace de los intelectuales con la causa del campo fue, en parte, relacionada con la reforma agraria y mediante la cruzada educativa, que se ilustraba con la participación de miembros del Partido Agrarista, cuyo dirigente Antonio Díaz Soto y Gama, así como Vasconcelos, se pronunció en contra del elemento urbano de la Secretaría de Educación Pública (Vaughan, 1982, 254), por su falta de visión con respecto a la problemática nacional; es decir, más allá de su propio medio y cotidianidad.

Recapitulando, es posible considerar el proyecto educativo de José Vasconcelos de ambicioso y poco realista, dadas las condiciones del país. Lo anterior es uno de los argumentos usuales contra las utopías. Para valorar la obra de Vasconcelos, es preciso apreciar la personalidad del autor: un sujeto intelectual, excéntrico y narcisista. Sin embargo, la proyección particular del genio de Vasconcelos es, sin duda, extraordinaria tanto por la magnitud de su obra, como por su influencia ideológica en la educación en México.

Vasconcelos transformaba el proyecto pedagógico en una obra política sin precedentes. Se puede apreciar que acciones como las Misiones Culturales representaban experiencias únicas en la historia de la educación nacional y que tenían impacto en la concepción del quehacer educativo. Sin embargo, el proyecto dinámico de Vasconcelos llegó a su fin con el cambio de poder presidencial. Había diferencias fundamentales entre Calles y Vasconcelos, sobre todo en torno a los Tratados de Bucareli que comprometieron los intereses mexicanos.

19. La educación superior en la posrevolución

En 1910, durante la celebración del Centenario de México independiente, Justo Sierra inauguró la Universidad Nacional incorporando a su estructura las escuelas profesionales, los museos y las más importantes bibliotecas de la capital (Vaughan, 1982,

136). Sin embargo, el desarrollo de la educación superior en México en el periodo revolucionario no fue constante, debido a los conflictos sociales y políticos que involucraban a sus maestros y alumnos.

Durante los años de la lucha armada, las escuelas profesionales funcionaban a medias o se mantenían cerradas. En muchos casos, los alumnos participaban en la lucha armada o en otras actividades comprometidos con la Revolución.

Desde el porfiriato, la tendencia era que la educación superior sólo estaba destinada a las "minorías selectas" (Vaughan, 1982, 170), originarias del D.F. y mayoritariamente de los provincianos urgidos de estudiar y vivir en la capital. Aparentemente, la educación superior seguía una doble dirección, por un lado, dando importancia a lo pragmático en la educación técnica y las ciencias aplicadas, y por otro, a la promoción de una cultura universal, la filosofía, las humanidades y las bellas artes.

La singularidad de la educación superior nos remite al concepto de la autonomía (con respecto al Estado). La autonomía universitaria -declarada al principio del siglo en Córdoba, Argentina (1918)-, encarna una de las discusiones más enriquecedoras de la historia de la educación pública en México, culminando con el debate público entre los intelectuales Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, en 1933 (Fig.15). Mientras Lombardo Toledano abogaba por una universidad pública involucrada con los problemas

sociales de la nación, Caso creía en una educación liberal y humanista, bajo el principio de la libertad de cátedra.

Cuando dejó de existir la Secretaría de Instrucción Pública, las escuelas a nivel básico fundadas por el gobierno federal, pasaron a depender de los gobiernos municipales. En 1917, bajo esta tónica surgió un movimiento a favor de la autonomía universitaria. Incluso, Carranza inició gestiones legales en el sentido de otorgar la autonomía a la Universidad Nacional (Robles, 1981, 99).

Sin embargo, el plan para la educación nacional se concentraba en la ampliación de los servicios educativos básicos y no en la atención a los niveles educativos superiores. De esta manera, la formación profesional no fue una prioridad, ni de importancia inmediata. Por eso, en la década de los años veinte la educación universitaria fue la que menos avanzó; más bien, la Universidad fue blanco de críticas por ser considerada apática y apolítica. El caso de la Escuela Nacional de Agricultura difería de la norma, por cuanto en ella la educación iba arraigada con la ideología revolucionaria, destinada a los hijos de campesinos y en beneficio del desarrollo rural.

No obstante, la labor de Vasconcelos en la Universidad representaba un constante desafío a la doctrina positivista. Él mismo, y luego Caso, promovían el desarrollo de las actividades humanísticas con la participación de destacados intelectuales (Fig. 16). Caso defendía a la Universidad Nacional de las constantes críticas y presiones por no tomar

partido en el proceso de cambio (Robles, 1981, 98). Anticipando el cambio de poderes, y la salida de Obregón, Antonio Caso dejó la rectoría de la Universidad en 1923 (Robles, 1981, 103).

A pesar de la fuerza creadora de la obra de Vasconcelos, parece que sus postulados empezaban a ser cuestionados por intelectuales del antiguo Ateneo (Robles, 1981, 104). Sin embargo, la idea central de la filosofía de Vasconcelos quedaría como lema de la máxima casa de estudios: *Por mi raza hablará el espíritu* (Robles, 1981, 98).

19.1. El debate Caso-Lombardo

La lucha ideológica entre Caso y Lombardo expresaba una problemática sentida en el seno del ámbito universitario, que se refería al compromiso de los actores de la educación superior con la sociedad; de incorporar una conciencia revolucionaria en el programa de la educación universitaria, la posición antagónica a la que defendía la educación liberal y universal. Como ya se señaló, Lombardo Toledano insistía en que la Universidad debía comprometerse con los principios de la Revolución Mexicana y promover el sentido de la responsabilidad social, mientras Antonio Caso defendía la enseñanza liberal y humanista. Los universitarios liberales argumentaban que la finalidad de la Universidad era el conocimiento, y que la ciencia era su función social ya que los alumnos y egresados podrían definirse políticamente de manera individual, estableciendo su propio compromiso con la sociedad. De alguna manera, el debate anunciaba la postura

de “la educación socialista” que llegara a instaurarse con la presidencia de Lázaro Cárdenas. Curiosamente, el planteamiento educativo para la Escuela Nacional de Agricultura encarnaba desde los años veinte principios relativos a la modalidad de una educación más democrática, laica y científica que, se la denominó “socialista”.

Utopía y revolución son conceptos relacionados y aún inseparables, ya que una revolución es impensable sin una utopía que la motive. Así, los móviles de una lucha apuntan a una utopía. En el caso de la Revolución Mexicana, un descontento generalizado en la sociedad suscitó una utopía, aun cuando el anhelo por la democracia y la soberanía conllevaba diferentes definiciones de proyecto de nación. Los reformistas buscaba en la práctica la apertura a nuevas formas de asociación para la producción agrícola e industrial, la cual significaba la inserción de México en la modernidad. Mientras que para los constitucionalistas la prioridad era establecer una legalidad jurídico-política en el país, para lo cual el proyecto más importante fue la elaboración de una nueva Constitución. La actividad política e intelectual en la posrevolución fue parte de un proceso hegemónico que atravesaba toda las fibras de la sociedad mexicana .

La política de la reforma agraria logró cambios estructurales y de relaciones en la sociedad rural y, también, en la función de los profesionistas. Asimismo, la educación agrícola exigía nuevos perfiles profesionales para responder a las necesidades emergentes de la reforma agraria y de una agricultura científica y moderna. Durante este proceso, la demanda de los campesinos por recuperar sus tierras ancestrales y la utopía de una

justicia social en el campo, debió traducirse al terreno de la política. La utopía revolucionaria de la reforma agraria no era posible de manera inmediata, sino que requería sentar las condiciones que la hicieran posible. En la práctica, las demandas revolucionarias cuando se dirigían a las nuevas instancias o instituciones, se encontraban en ellas con resistencias, obstáculos y limitaciones para darle cauce a su satisfacción. Así, la reforma agraria resultaba un proceso sin fin, de trámites largos y tediosos, especialmente para la gente sin la educación y los recursos necesarios que les permitiera defender sus derechos cabalmente. Sin embargo, la reforma agraria alimentada por una esperanza de generaciones, suscitaba en la gente expectativas más allá de las posibilidades reales de la sociedad y de las nuevas instituciones. Esta parte subjetiva de la realidad social se sedimentó en la historia de las nuevas instituciones de la sociedad mexicana posrevolucionaria.

Un balance de los logros sociales de la Revolución Mexicana tendría que incluir en un primer plano a la educación nacional, con todas las limitaciones que implicaban los diferentes proyectos y acciones. Las utopías generadas en el campo de la educación; modelos novedosos -propios e "importados"- contribuían a lo que se ha llamado "una revolución en la cultura", sustentado a partir de una idea del hombre culto e ilustrado mezclado con raíces indígenas, en un Estado nacionalista. También es necesario señalar que el concepto de nación conllevaba una limitada conciencia de clase; es decir, de los problemas adjuntos a las diferencias clasistas. Sin embargo, las utopías que surgían de la Revolución Mexicana, nacidas en un clima de violencia prolongada y elaboradas de

acuerdo con diferentes visiones de sociedad, fructificaron en un lenguaje propio de carácter nacional, en un discurso elaborado e ilustrado en numerosos escritos y documentos que incluyen a la Constitución de 1917.

**CAPÍTULO TRES: LA UTOPIA EN EL PLANTEAMIENTO EDUCATIVO DE LA
ESCUELA NACIONAL DE AGRICULTURA EN EL MÉXICO
POSREVOLUCIONARIO**

El planteamiento educativo plasmado en el Acta de Inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura (1923) está estrechamente relacionado con los principios de la Revolución Mexicana, con los ideales y sentimientos de algunos de sus protagonistas. De este modo, la filosofía de la ENA recoge selectivamente los elementos representativos de la Revolución Mexicana desde una óptica campesinista y rural, más que de otras clases o sectores presentes en el escenario nacional. Y aún, concretamente, los valores más apreciados y los anhelos asociados al movimiento revolucionario están representados en el discurso de la educación agrícola en Chapingo, generando así una utopía más dentro del clima intelectual fructífero de la posrevolución.

Para entender el sentido profundamente utópico del proyecto educativo para Chapingo, habría que ubicarlo dentro del planeado para la educación nacional, igualmente utópico, y conocer el momento histórico. El proyecto de educación agrícola se genera en el período de la posrevolución; en el tránsito de una revolución armada a una revolución institucional, y en el preciso momento del traslado de San Jacinto a la expropiada hacienda de Chapingo. Particularmente, el evento de la nueva sede simboliza la utopía en la ENA, por tratarse del preciso lugar de una hacienda próspera perteneciente a un ex Presidente porfiriano, para promover en ella una institución educativa bajo principios revolucionarios. El traslado de la

ENA era un paso contemplado desde antes de la revolución armada, pero siempre se vio postergado por la situación económica del país. El crecimiento urbano había ido quitándole terrenos agrícolas a San Jacinto, en ciudad de México, por lo se que se precisaba de un lugar rural apropiado para la parte práctica de la educación agrícola. Con la restitución de tierras a los campesinos y los cambios que se operaban en el ámbito rural del país, ahora era urgente que la ENA contase de un lugar idóneo para llevar a cabo los principios de una educación agrícola revolucionaria.

Los símbolos de la Revolución están representados en actas, discursos y representaciones plásticas que adornan la Escuela Nacional de Agricultura, siendo el más sublime el de los murales de Diego Rivera en la capilla de la ex hacienda. La ideología revolucionaria está presente en los discursos (31) de los intelectuales orgánicos que participaron en hechos de la historia de la institución, sobre todo en documentos, como las cartas de Marte R. Gómez que plantean una emergente organización social y productiva.

El concepto gramsciano de intelectual orgánico fue útil para ubicar a las generaciones de intelectuales revolucionarios que participaron en las instituciones de la cultura en el período de la posrevolución, en los años veinte. Era un momento de mutuas identificaciones entre diversos intelectuales de la época. Algunas de las personalidades tenían afinidad con Obregón o simpatía por Zapata, aunque de manera coyuntural. De esta manera, se dio el enlace del gremio de agrónomos con los zapatistas y con los intelectuales del Ateneo de la Juventud. Protagonistas de los proyectos sociopolíticos del país, los intelectuales orgánicos visualizaron la constitución de

un nuevo hombre a través de la educación.

La filosofía, la ideología y, por lo tanto la cultura particular de la institución educativa, se expresa en el Acta de Inauguración de Chapingo que aparece como el lugar donde confluyen los componentes del proyecto utópico.

Entre los intelectuales orgánicos de la Revolución Mexicana que contribuyeron a las ideas y a los hechos en torno a la definición del proyecto de la Escuela Nacional de Agricultura en esta etapa, figuraron personalidades como Andrés Molina Enriquez, Luis Cabrera, José Vasconcelos, Diego Rivera y Marte R. Gómez; y como parte de la clase política, personajes como Alvaro Obregón. No es posible pensar en la evolución de la ENA divorciada del movimiento revolucionario y de la causa de la reforma agraria. El proyecto central revolucionario de la reforma agraria derivaba de una noción formulada por Luis Cabrera: el de *utilidad pública*, ya que el reparto agrario se basaba en la disponibilidad y el uso de tierras. De modo similar, es innegable el impacto de la ideología de figuras como Emiliano Zapata y Otilio Montaña.

Sobre la cuestión agraria ya fue señalado que los caudillos Emiliano Zapata, Alvaro Obregón y Francisco Villa guardaban posturas propias y encontradas; las nociones de los norteros sobre el fraccionamiento de tierras, la pequeña propiedad y el desarrollo agrícola individual contrastaban con las del centro y el sur, del carácter sagrado de la tierra, la milpa como parte del hogar y fuente del alimento. La propuesta para la educación en Chapingo recogía, contradictoriamente, ambas nociones.

20. La Escuela Nacional de Agricultura y la Revolución Mexicana

El debate con respecto a la finalidad de la educación superior tenía otro cauce en la Escuela Nacional de Agricultura. La Revolución Mexicana involucró política e ideológicamente a los diferentes sujetos de la ENA. En 1911, los alumnos participaron en una huelga estudiantil, en solidaridad con los estudiantes de las Facultades de Medicina y de Ingeniería de la Universidad Nacional y se sumaron al manifiesto que demandaba la renuncia de Porfirio Díaz (Fernández y Fernández, 1991, 57-58). Entre las demandas de carácter interno, los estudiantes exigían la destitución del director, el Ing. Basilio Romo.

Con motivo del movimiento revolucionario, la Escuela Nacional de Agricultura se cerró a finales de 1914 (oficialmente, en enero de 1915), y se reabrió a principios de 1919 (Fernández y Fernández, 1991, 57-58). La clausura de la Escuela aceleró la incorporación de estudiantes y maestros a la Revolución, en las diferentes agrupaciones (32) (Fig.21). Otros permanecieron en la ciudad de México y con quienes regresaron tras haber actuado en las Comisiones Agrarias, fundaron el Ateneo Ceres, para terminar sus estudios. Debido a la amplia participación de estudiantes y maestros en la Revolución, la institución educativa adoptaba para sí la ideología propia de la Revolución Mexicana.

Un profesor de la Escuela Nacional de Agricultura, el Ingeniero Ignacio Soto y Gama -hermano de Antonio Soto y Gama, líder y asesor zapatista-, fue clave en la incorporación de los

estudiantes en la Comisiones Agrarias del Sur. El contacto directo fue Alfonso Cruz, alumno inscrito en 1905, pero incorporado a la generación de 1909, que trajo la carta de Emiliano Zapata solicitando el apoyo de agrónomos para el deslinde y reparto de tierras. Marte R. Gómez, reconocido como el máximo ideólogo de la Escuela Nacional de Agricultura, participó como estudiante de agronomía en la Revolución al lado de los zapatistas, formando parte de las Comisiones Agrarias para realizar el deslinde de tierras. También actuó en Yucatán con el General constitucionalista Salvador Alvarado. Marte R. Gómez relata la experiencia revolucionaria vivida como estudiante, en el período que dura de 1914 a 1916:

“En 1914, cuando por primera vez abandoné las aulas para ir al encuentro de la verdadera vida, mi espíritu de estudiante burgués, adormecido por el regular vivir de un internado benévolo en que no había que preocuparse por casa, ni por ropa, ni por comida, sufrió duro choque al contemplar en las abruptas serranías de Morelos, las miserias de esos que como usted magistralmente dice ‘nacen a diario para padecer y morir sin dejar huella’ sólo que aquellos supieron, sacrificándose, triunfar de su propia miseria, ellos sí dejaron huella, huella de sangre que ni con sangre se podrá borrar porque quedó grabada en muchos corazones que aprendieron a sentir con Zapata, y es el recuerdo de esos días terribles en que mi espíritu se templó al calor del ideal agrarista, el que usted ha despertado en mí con su última carta, admirable documento...”
(Carta dirigida al Lic. José Vasconcelos, el día 11 de agosto de 1923) (Gómez, 1978, 23).

El de los agrónomos fue un gremio profesional profundamente comprometido con la Revolución Mexicana, en particular por su actuación en el deslinde de tierras y en la conformación de un frente agrarista y una corriente de opinión. Así, el compromiso de brindar educación primaria a

la población rural a manera de una reivindicación social, tiene un paralelo con la oferta de la educación agrícola superior, especialmente al vincularse los intelectuales con el movimiento agrario. En términos ideológicos y materiales, la tierra es el elemento que aglutinaba a los sujetos.

Para situar la ideología del gremio de agrónomos de la Escuela Nacional de Agricultura en el periodo revolucionario, es preciso examinar brevemente la historia de la institución educativa. La ENA es una institución creada en el periodo de transición de la Reforma al Porfiriato; un proyecto de Lucas Alamán, retomado por Joaquín Velázquez de León cuando asumió el Ministerio de Fomento, en 1853 (Garmendía, 1990, 4). El planteamiento consistió en unir en el mismo sitio, a la Escuela Veterinaria con la Escuela de Agricultura que ocupaba en aquel tiempo el Colegio Nacional en San Gregorio, formando así el Colegio Nacional de Agricultura, que se trasladaría a San Jacinto (Fig. 20). Los alumnos del Colegio, simpatizantes del Plan de Ayuntla - de los liberales en contra de la dictadura de Santa Anna-, tomaron el lugar el 22 de febrero, fecha con que se designó después como el de la fundación de la Escuela Nacional de Agricultura.

Según Mary Kay Vaughan, la Escuela Nacional de Agricultura surgió "en un periodo de decadencia" para responder a las necesidades de la Reforma y con el propósito de modernizar la educación de técnicos prácticos para el sector agrícola (Vaughan, 1982, 136). En los hechos, la ENA en ese tiempo fue funcional a las necesidades del sistema hacendario. Fue la etapa en que formaba, preferentemente, "mayordomos inteligentes" y agricultores prácticos. Si bien en forma oficial en 1893 se crea la carrera de ingeniero agrónomo, estos profesionales no serán utilizados

por los hacendados. Por tal circunstancia, no hubo ingenieros agrónomos egresados de la ENA desde 1900 a 1906. Con la reforma al plan de estudios de 1908, estos nuevos profesionales empiezan a ser solicitados por las haciendas modernizadas. Igualmente, la ENA contó en esta etapa con su primera estación agrícola experimental.

La concepción de la educación agrícola se modificó profundamente a partir de la iniciación de la reforma agraria en México, hecho que está íntimamente ligado con la historia de la Escuela Nacional de Agricultura, mediante protagonistas como Antonio Díaz Soto y Marte R. Gómez. Éste último, profesionista destacado y personero altamente comprometido con los destinos del país, no era el único intelectual militante del entorno de la ENA, quien hizo aportaciones al espíritu revolucionario con ideas y acciones de todos los días.

También, debe incluirse a figuras como el General Jesús M. Garza y Luis L. León, quienes como estudiantes de la ENA integraron el ejército de Obregón y luego participaron en los asuntos del Estado. León tuvo una actuación importante como líder juvenil en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, en 1910, y asumió la dirección de los sucesos en 1911 en relación con la huelga estudiantil nacional. Pero, en 1927, en calidad de Secretario de Agricultura, apoyaba “los derechos de los propietarios a oponerse mediante procedimientos judiciales a las demandas de los campesinos” (Vaughan, 1982, 261).

A partir de la Revolución Mexicana hubo cambios en la ideología relacionada con el sector agrícola, ya que la actividad profesional del nuevo agrónomo estaba estrechamente relacionada

con la reforma agraria. Como antecedente de esto se tiene el Plan de Texcoco, de tendencia agrarista, que proclamó Andrés Molina Enriquez, en 1911 (Fernández y Fernández, 1991, 78).

La ideología de la reforma agraria se expresaba en textos escritos de Marte R. Gómez, en un manifiesto a la nación, en el contexto y los debates del Tercer Congreso de Agrónomos y Campesinos (1923), en conjunto con la Sociedad Agronómica Nacional, cuyos propósitos serían: "Acabar con el latifundio y con la explotación indirecta de la propiedad rural; conseguir a todo trance sustituir la explotación capitalista individual por la cooperativa de pequeños agricultores, o por la colectiva o comunal en los ejidos, que es el primer paso hacia la socialización de la tierra, nuestra finalidad suprema" (Fernández y Fernández, 1991, 71).

En los años veinte el gremio agronómico se conformaba por revolucionarios (agraristas) y no revolucionarios. Jesús M. Garza asumía el rol de defensor de la parcialidad radical del gremio, que luchaba contra las otras tendencias, así como para promover que la participación técnica de los agrónomos fuera en beneficio de los campesinos. Los agrónomos revolucionarios redactaron los nuevos reglamentos agrarios, así como una ley de irrigación, fundaron los Bancos Agrícolas Ejidales, paralelamente con las Escuelas Centrales Agrícolas, y echaron a andar el recién fundado Banco Nacional de Crédito Agrícola. Así como con la educación, los agrónomos crearon nuevas instituciones, ideas y prácticas. El gremio hizo suyas las demandas de los campesinos y ejecutó "con peligro de sus vidas", las asignaciones de ejidos a los pueblos solicitantes. "Los agrónomos fueron los agraristas radicales, hasta el punto de presionar al general Obregón, pues integraron grupos políticos para acelerar la Reforma Agraria. En esta ala

radical militaban Marte R. Gómez y Gilberto Fabila ..." (Fernández y Fernández, 1991, 71).

Las actividades y el ámbito agronómicos se diversificaban en el periodo de la posrevolución. Los agrónomos participaron en la creación de escuelas, de las escuelas granjas, las escuelas agrícolas centrales y las escuelas rurales vasconcelistas, lo cual exigía una definición con respecto a las distintas finalidades de la enseñanza agrícola. Destacados pensadores como Lauro Viadas, Manuel Mesa, Ernesto Martínez de Alva y Vicente Lombardo Toledano, por diferentes medios comunicativos, hacían circular la idea de que el agrónomo fuera principalmente un profesionista del Estado. Consideraron necesario que el gobierno reconociera este hecho como base para el funcionamiento de las escuelas superiores de agricultura (Fernández y Fernández, 1991, 76).

20.1. La hacienda de Chapingo

La utopía relacionada con la Escuela Nacional de Agricultura comienza propiamente con la idea de establecerse en el preciso lugar de una hacienda extensa y próspera. En la historia de México, la hacienda representaba no sólo una unidad productiva, sino un modo de vida. Casi toda la vida social, económica y política estaba relacionada con el sistema hacendal (Fig. 43). En su organización interna: "la hacienda reunía, además de tierras, pastos, montes, aguas y una serie de construcciones, a todo un conglomerado humano sobre el que el dueño de la hacienda ejercía una rigida dominación" (González Marín, 1996, 19).

A pesar de que en las últimas décadas del siglo XIX hubo cambios en las relaciones laborales debido al pago de un salario, en el México rural todavía predominaban los peones acasillados. En teoría, los peones eran libres, pero vivían dentro de la hacienda y todo un sistema de deudas les hacía permanecer ligados a ella. Según González Marín, las haciendas eran "colonias completas", con iglesia, tienda de raya, oficina de correos, cementerio, escuela, hospital, etc. (Fig. 41).

La historia particular de la extensa propiedad de Chapingo ejemplifica la tendencia (data de los primeros años de la Colonia) que conformó a la hacienda como la principal unidad de producción del siglo XVIII, hasta la primera década del siglo XX. El prestigio social asociado con la hacienda y la riqueza, imperó sobre todo en la época colonial. En el siglo XIX un sector de hacendados empezó a operar con espíritu empresarial. González Marín se refiere al señalamiento de Frank Tannenbaum con respecto a la hacienda, como un régimen de producción que establecía lazos de carácter feudal; mientras que Jean Bazant la conceptualiza como una unidad de producción fundamentalmente capitalista y relacionada con la lógica del mercado; incluso, la hacienda tendía a sustituir la producción indígena en el mercado (González Marín, 1996, 26 y 27). De modo similar, Enrique Semo señala que la hacienda tenía "la doble función [...] de servir alternativamente como unidad autárquica en periodos de contracción y productora mercantil en los periodos de expansión del mercado [y que] es precisamente en ese doble carácter de la hacienda en el que reside el secreto de su estabilidad" (Semo citado en González Marín, 1996, 29-30).

Los hacendados solían ser de las capas gobernantes, de las clases sociales favorecidas. Anteriormente, fueron descendientes de los conquistadores, funcionarios públicos o de las órdenes religiosas. Se registra que el primer dueño de la hacienda de Chapingo fue Antonio de Medina y Picazzo, tesorero en la Real Casa de Moneda. Sin embargo, ella llegó a consolidarse como unidad productiva cuando la adquirió la Compañía de Jesús en el Siglo XVIII. Los jesuitas fueron dueños de la hacienda de Nuestra Señora de la Concepción Chapingo, por un lapso de 68 años, en el cual se construyó su principal infraestructura productiva, que incluyó la casa principal donde vivían los padres administradores y, junto a ella, la capilla (González Marín, 1996, 149). Los siguientes dueños de la hacienda de Chapingo en el siglo XIX, fueron los Marqueses de Vivanco, cuya familia la disfrutaba más por prestigio social que como negocio. En el momento en que la dejan por no ser productiva, se arrendaba o se ponía a la venta. En este punto reside la diferencia de valores entre los hacendados, interesados en la ganancia y el prestigio social, y los indígenas o campesinos que sienten el arraigo por la tierra; no en cuanto propiedad o patrimonio, sino como el lugar al que pertenecen, el hogar, lugar sagrado que provee el alimento, la identidad y la seguridad.

En el centro de la República era típico el tipo de hacienda fundamentalmente agrícola, con la producción de trigo, maíz y la extracción de pulque (Fig. 42). Además de la agricultura y la ganadería, un sector más rico y modernizado de hacendados participó en otras ramas de la actividad económica: en los ferrocarriles, los bancos, los servicios, el comercio y la minería.

El General Manuel González adquirió la Hacienda de Chapingo a finales de 1883 (Fig. 39). Bajo

su administración se construyeron obras de infraestructura e introdujo innovaciones tecnológicas y nuevos cultivos , así como la ganadería (González Marín, 1996, 20). Cuando el "hombre de confianza" de Porfirio Díaz -el General González-, quedó en la Presidencia de la República (de 1880 a 1884), la hacienda alcanzó su más alto desarrollo agrícola (Fig. 19). Manuel González fue el ejemplo de una nueva clase de propietario liberal que utilizaba el poder político para beneficio propio (González Marín, 1996, 180-181). Durante la administración del Presidente González, Chapingo experimentaba "un crecimiento territorial importante que rebasaba las catorce mil hectáreas, expansión que se hizo a costa de las tierras de los pueblos vecinos o bien de las tierras disecadas del lago de Texcoco" (González Marín, 1996, 181). Los peones o trabajadores eventuales hacían la labor agrícola de la hacienda bajo formas de explotación tradicional y con un salario miserable.

20.2. El traslado de la Escuela Nacional de Agricultura de San Jacinto a Chapingo

En la utopía asociada con la Escuela Nacional de Agricultura, el evento del traslado es especialmente significativo como signo de esperanza para el cumplimiento de las promesas de la Revolución Mexicana. Había un esfuerzo considerable alrededor de la constitución del gremio agronómico revolucionario, cercano a los ideales de la reforma agraria y del propósito de que la educación agrícola superior fuese un apoyo técnico y social al campo.

Los agrónomos revolucionarios se agruparon para hacer frente a los nuevos retos y a la oposición. Como resultado del Primer Congreso Nacional Agronómico realizado en septiembre

de 1921, se constituyó la Sociedad Agronómica Nacional, con el lema: "Explotar la tierra, no al hombre" (González Marín, 1996, 59), que también aparece al final del Acta de Inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura (1923) y adoptado como lema de la institución. En la sesión inaugural del Congreso, el General Villarreal, Secretario de Agricultura, señalaba que el traslado de la ENA a Chapingo se efectuaría "dentro de pocos meses" (Fernández y Fernández, 1991, 70).

Se reporta que en 1915 las fuerzas zapatistas ya tenían jurisdicción sobre la hacienda de Chapingo y que, ante la solicitud de tierra por los indígenas y campesinos, se les había dado una posesión provisional (Fernández y Fernández, 1991, 26). Para mediados de 1921, *El Universal* informaba que la hacienda de Chapingo estaba intervenida por la Secretaría de Agricultura, con el Ingeniero Alfonso Cruz como administrador. Anteriormente, la hacienda había estado ocupada por fuerzas carrancistas que la dejaron en muy mal estado (Fernández y Fernández, 1991, 78). Luego, el diario *Excelsior* daba cuenta de la disposición presidencial para militarizar la Escuela Nacional de Agricultura, en el contexto de su próximo traslado a la hacienda de Chapingo (Fernández y Fernández, 1991, 75).

Otras informaciones periodísticas registraban noticias sobre el nuevo destino de la Escuela Nacional de Agricultura; de sus preparativos para el traslado e informes sobre el expediente de la hacienda de Chapingo en la Dirección General de Bienes Nacionales (1935 y 1938). También documentaron un acuerdo presidencial del 7 de junio de 1923, que disponía de "la hacienda de La Soledad Chapingo y anexos" para ser sede de la Escuela Nacional de Agricultura, bajo la dependencia de la Secretaría de Agricultura y Fomento. En ese momento, Chapingo era uno de

los más extensos y ricos latifundios del estado de México. De los datos existentes entre los años 1885 hasta 1920, la hacienda comprendía quince mil trescientas setenta y cinco hectáreas (Fernández y Fernández, 1991, 29). Según el avalúo hecho en 1925, sus terrenos valían, \$1 756 097, más las construcciones, evaluadas en otros \$2 203 600 (Fernández y Fernández, 1991, 30). Al momento del traslado efectivo (1924), los relatos decían que la hacienda porfiriana contaba con más de cinco mil hectáreas y con buenos edificios antiguos (Fernández y Fernández, 1991, 31). Con anterioridad, a fines de noviembre de 1910, "la prensa informaba que unos doscientos campesinos armados merodeaban por Tezcoco y amagaban la hacienda de Chapingo" (Fernández y Fernández, 1991,25). Se reporta, en 1913, que la hacienda ya no estaba en manos de sus propietarios -los herederos del General, Fernando González y Dolores Montesinos de González-, sino ocupada militarmente por fuerzas de la Revolución. Curiosamente, con la mención de la Reforma Agraria, el dueño de la hacienda propuso al gobierno su fraccionamiento, petición que fue rechazada. Después que el Presidente viajó a Chapingo para inspeccionar la finca, el Secretario de Fomento, Ingeniero Manuel Bonilla, informaba a la prensa el inminente traslado de la Escuela (Fernández y Fernández, 1991, 25-26) (Fig. 47).

La hacienda era administrada por "la Dirección de Bienes Intervenidos, dependencia que la dio en arrendamiento de 1917 a 1920 al Coronel Lucio Dávila". Los litigios con respecto a las tierras de Chapingo avanzaban morosamente en 1918 y se suspendieron definitivamente en 1921. Finalmente, el 22 de julio de 1923, se decretó expropiada la hacienda por causa de utilidad pública, a los herederos del General Manuel González, el ex Presidente de la República (Fernández y Fernández, 1991, 27), los que fueron indemnizados con la cantidad de 925 mil

pesos. Los gravámenes hipotecarios y contribuciones al gobierno del estado de México, todos los absorbió el gobierno federal (Fernández y Fernández, 1991, 27).

La ideología de la Escuela Nacional de Agricultura en la sede de Chapingo expresa selectivamente algunos símbolos de la Revolución Mexicana. Ellos están representados, especialmente, en relación al traslado desde San Jacinto a su nueva ubicación; una concesión de Alvaro Obregón hacia su promesa de dar cumplimiento al Artículo 27 constitucional, una de las doctrinas más avanzadas de su época.

En el caso de la Escuela Nacional de Agricultura, es particularmente notable el esfuerzo de plasmar los ideales de la Revolución en un proyecto educativo. Y mucho más, si el proyecto de educación agrícola superior se dirige a los sujetos del campo, y aunque toma en cuenta la diversidad de realidades entre los productores agrícolas, la ideología de la ENA se sesga con respecto a los símbolos de la revolución zapatista.

20.3. La descripción de un evento utópico

El traslado y la consecuente inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura en Chapingo, ocurrió en la coyuntura de la Celebración del Centenario de la Independencia. El traslado implicaba una conjunción dramática de personajes significativos de ese preciso momento histórico: el Presidente protagonista, Alvaro Obregón; el Secretario de Agricultura, Ramón P. Denegri; la memoria del ex Presidente y hacendado porfirista de Chapingo, Manuel González; y

el agrarista Director de la Escuela, Marte R. Gómez, entre otros. Con el evento, se ilustraba el enlace de los diferentes intelectuales orgánicos del momento.

En realidad, se realizaron dos inauguraciones de la Escuela Nacional de Agricultura en este período. La primera, efectuada el 4 de octubre de 1921, fue una inauguración “finta” ya que ella aún no se terminaban las refacciones al Edificio Principal, con la presencia del Presidente Alvaro Obregón y el Secretario de Agricultura, General Antonio I. Villarreal. La segunda inauguración, realizada el 20 de noviembre de 1923 -“olvidada” la anterior-, es la que se reconoce como la “verdadera” y legítima. El Presidente Alvaro Obregón, acompañado por el Secretario de Agricultura y Fomento, Ramón P. Denegri, y comitiva llegaron en el tren presidencial a la estación de Chapingo (Fig. 46). La ceremonia se realizó bajo el gran fresno conocido como el *Árbol de los Acuerdos*, porque en ese lugar “acordaba” el General Manuel González con sus ministros (Fernández y Fernández, 1991, 82) (Figs. 31 y 40). Firmaron el Acta de Inauguración, entre otras personas, Ramón P. Denegri y Marte R. Gómez, éste en su calidad de Director de la Escuela Nacional de Agricultura. El presidente visitó las instalaciones y el primer Pueblo Cooperativo de la República, al que dieron el nombre “Pueblo Cooperativo Ramón P. Denegri” (Fig. 35).

El proyecto del Pueblo Cooperativo se originó a finales de 1922, con Juan de Dios Bojórquez, en calidad de vicepresidente del Comité del Centenario de la Consumación de la Independencia, quien propuso que la Sociedad Agronómica estableciera en la ex hacienda de Chapingo “una colonia agrícola modelo, en forma cooperativa” (Fernández y Fernández, 1991, 28). Se

encuentra una referencia a la organización cooperativista, en una carta de Marte R. Gómez dirigida a Ramón P. Denegri el 26 de julio de 1923 (Gómez, 1978, 21-22). El Pueblo Cooperativo fue un proyecto productivo y social, adjunto a la propuesta educativa de la ENA; un modelo de organización que debía servir de ejemplo para la zona aledaña y todo el país (Fig. 36). En tanto proyecto alternativo, éste señalaba al pueblo consciente como centro de acción para la actividad productiva y la organización social. En síntesis, representaba el cambio del sistema de hacienda a un sistema cooperativo (33) (Fig. 51).

La inauguración de la ENA en Chapingo fue como la realización de un sueño, de una utopía. Esto, porque por mucho tiempo el traslado fue un proyecto abandonado: “que ha vivido en el cajón de los proyectos por años y años ...” Marte R. Gómez relataba en su lenguaje, “cómo en 1909, cuando yo y mis compañeros de estudios llegamos de la provincia, lejos, al vetusto y ya ruinoso Convento de San Jacinto; recuerdo, repito, que profesores y prefectos nos anunciaron con toda seriedad que desde el año siguiente se cambiaría la escuela y recuerdo aún la mueca de escepticismo que contraía los labios de los alumnos antiguos, acostumbrados ya a la repetición anual de la misma cantinela” (Citado en Garmendía, 1990, 84).

La Escuela Nacional de Agricultura se encontraba todavía sin la infraestructura necesaria para el inicio de cursos, los que de todas maneras comenzaron en mayo de 1924. Para la inauguración de la Escuela, se acondicionaron oficinas y salones en el Edificio Principal, y “las grandes trojes y el tinacal” para dormitorios. Se construyó una casa para el director, decorada por el pintor Xavier Guerrero y un pequeño edificio para biblioteca y salón de estudios. La capilla conservaba

su altar "con un retablo dorado, obra de Andrés Hernández", indígena de Texcoco, antes de la obra de Diego Rivera (Fernández y Fernández, 1991, 81). Para los profesores y empleados se restauró la "ranchería" de la hacienda y se construyó la Colonia Alvaro Obregón. Fue este detalle el que llamó la atención al maestro Jesús Silva Herzog, quien por entonces se integraba a la planta docente de la "flamante" Escuela (Fernández y Fernández, 1991, 81). El Director y el Secretario General ocuparon casas en la Colonia Alvaro Obregón (Fernández y Fernández, 1991, 86) (Fig. 45).

21. Marte R. Gómez: ideólogo de la Escuela Nacional de Agricultura posrevolucionaria

Lograr la ex hacienda para establecer en ella la nueva la Escuela Nacional de Agricultura fue posible por la presencia de un grupo de intelectuales con un espíritu revolucionario, dedicados a los principios e ideales que condujeron a la lucha armada, sobre todo a los del agrarismo.

Marte R. Gómez es Director de la Escuela Nacional de Agricultura de febrero de 1923 a noviembre de 1924; primero en San Jacinto y luego en Chapingo (Fernández y Fernández, 1991, 89) (Fig. 44). Cuando la Escuela todavía estaba en el D.F., Marte R. Gómez asistía a las conferencias que semanalmente impartía Antonio Caso. Su asistencia a las actividades del Ateneo le permitió relacionarse con otros intelectuales y artistas de la época (González Bustos, 1996, 62). Marte R. Gómez cultivaba amistades con artistas y literatos como Diego Rivera, Frida Kahlo y José Rubén Romero (Anaya, 1996, 18).

Existen representaciones artísticas y discursivas de la Revolución Mexicana en las que aparecen los protagonistas e interlocutores: campesinos, obreros, militares, políticos e intelectuales (Obregón, De Negri y Marte R. Gómez, entre otros, en el primer piso del Edificio Principal de la ENA). En los murales de Diego Rivera de la capilla de Chapingo y del Palacio de Bellas Artes están representados el proceso revolucionario y los años de la posrevolución, la lucha de las fuerzas socialistas y capitalistas y de la III Internacional Comunista (que incluye la figura de Marte R. Gómez).

El proyecto de Chapingo contaba con la colaboración de gente de calidad, de intelectuales orgánicos como el pintor y destacado militante comunista Diego Rivera, que adornara espléndidamente la capilla de la hacienda. El clima intelectual de los años veinte propiciaba nuevas propuestas en los ámbitos de la cultura y de la educación, y admitía la combinación de militancia y arte. La idea de un nuevo intelectual es ilustrada en la obra y persona de Diego Rivera mediante su participación en la recién inaugurada institución. La presencia de singulares obras y el conjunto de políticos, intelectuales y artistas constó de tiempos extraordinarios, de ideas originales y poderosas y de acciones potencialmente subversivas. Los actores de la posrevolución contribuyeron a forjar las instituciones que todavía permanecen hoy.

Colaboraron en el gobierno revolucionario de Alvaro Obregón, intelectuales y líderes políticos del sector agrícola como Juan de Dios Bojórquez, Luis L. León, Gilberto Fabila y Marte R. Gómez. Se coincide que "Los años veinte fueron de esplendor del gremio agrónomo"(34) (Fernández y Fernández, 1991, 69) (Fig. 22).

Por su parte, Marte R. Gómez era agrarista y modernista. Su planteamiento para el agro y para la Escuela Nacional de Agricultura respondía al proyecto de Obregón: modernizar el campo mediante la mecanización, el riego y el mejoramiento de las plantas, etc. Desde antes, Marte R. Gómez estaba identificado con la corriente de los agrónomos radicales, en oposición a los viejos maestros conservadores que se referían despectivamente a los que habían participado en la Revolución, en las Comisiones Agrarias, a los que conformaron la Sociedad Agronómica o animaban la *Revista Germinal*, de tendencia socialista, a los que en bloque se los calificaba de “bolcheviques”.

En noviembre de 1924, comenzaba una huelga estudiantil contra la disciplina militar en la ENA, impuesta por Obregón en 1923. El asunto implicó la renuncia de Marte R. Gómez a la Dirección de la Escuela y de Ramón P. Denegri a la Secretaría de Agricultura (Anaya, 1996, 66).

A pesar de esa trunca trayectoria académica en Chapingo, Marte R. Gómez era un profesionista destacado e incansable (35). Formaba parte de una generación extraordinaria y planteó, al lado de José Vasconcelos, la necesidad de un sistema educativo revolucionario. En una correspondencia dirigida a José Vasconcelos, Gómez lo señaló como líder espiritual de la juventud:

“¿No será preciso que usted, como representativo de nuestra intelectualidad revolucionaria que con tan pocos verdaderos pensadores cuenta, expusiera con toda claridad los postulados de nuestra revolución social? Despertar a las masas de oprimidos y enseñarles el camino de la

redención, empuñando la antorcha de la verdad [...] Usted que es maestro de la juventud mexicana, ¿no debe serlo de la latinoamericana toda, para ser consecuente con su ideal bolivariano?" (Marte R. Gómez a José Vasconcelos, el 11 de agosto de 1923; Gómez, 1978, 23).

En gran medida, Marte R. Gómez fue el autor del proyecto educativo para Chapingo. Su pensamiento filosófico sobre el quehacer profesional del agrónomo expresaba una postura profundamente humanista, agrarista y nacionalista. El anhelo más grande del pensamiento agrario, según Marte R. Gómez, consistía en la eliminación del latifundio. Se pensaba que con la reforma agraria y los nuevos servicios educativos, se resolverían las inquietudes sociales. La destrucción del latifundio fue el ideal utópico de la Revolución Mexicana, fiel a la utopía de los zapatistas.

21.1. El planteamiento educativo de Marte R. Gómez en Chapingo: la propuesta pedagógica

El proyecto educativo utópico para Chapingo se distinguía, por un lado, en la idea de constituirlo en una Ciudad Universitaria: un medio educativo completo con internado y todos los servicios, bajo el principio de la autosuficiencia en la producción y abastecimiento de alimentos. Por otro, se trataba de una propuesta pedagógica donde la práctica ahora se equilibraba con lo teórico y la investigación. Un indicador del pretendido nivel académico fue la contratación de maestros de "excelencia". Para ello llevó a la ENA, entre otros, a: Daniel Cosío Villegas, Jesús Silva Herzog, Eduardo Villaseñor, Gilberto Loyo (historiador), Basiliso Romo (obras de riego), José G. Aguilera (geólogo), Juan Mancilla y Río, Manuel López Aguado, Manuel Suárez y José Mancera

(matemáticos), Morales y Lisci (químicos), Waldo Soberón (ingeniero), Federico Berumen, Javier Ostos y González Gallardo (mecánica de las construcciones), Manuel Mesa Andraca (secretario de la ENA) (Fernández y Fernández, 1991, 103) y Marte R. Gómez mismo, quien impartió las cátedras de Economía Rural, Cooperación y Crédito Agrícola (Anaya, 1996, 65).

Se presentaba así una propuesta basada en el principio de convivencia entre los alumnos internos y los maestros residentes, con una idea acentuada de comunidad y bajo la disciplina de un régimen militar (Fig. 48). La promesa de una buena educación y calidad de vida mientras se estudiaba, disfrutando los frutos del cultivo de la tierra, implicaba la idea utópica de abundancia en lo material y lo espiritual, guiada por una filosofía naturista y de los principios de la Revolución Mexicana.

La misión en Chapingo se apoyaba en un compromiso social por parte de la planta docente, en la noción y figura del maestro-misionero-militante, típico de la escuela mexicana vasconcelista (Fig. 34).

En el proyecto de educación agrícola que planteaba Marte R. Gómez, y que se exponía en el Acta de Inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura, habían dos tendencias aparentemente encontradas: la de una orientación social y la modernización del campo (que pudiera ser entendida como más apolítica y tecnológica). La educación establecida en la Escuela Nacional de Agricultura, desde entonces ha expresado estas vertientes técnicas y sociales.

Al interior del planteamiento fue central la idea de comunidad que hoy aún existe: profesores de tiempo completo que viven en el campus, la enseñanza práctica, demostrativa y participativa en el lugar, una entidad autosuficiente en la producción de alimentos y la gestión de una cooperativa con alumnos y trabajadores.

21.2. Análisis de un discurso: El Acta de Inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura (1923)

Con motivo de la inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura, Marte R. Gómez plasmaba sus ideas utópicas en un discurso:

“La solemnidad del día y la trascendencia del momento, me obligan de manera imperativa a depurar mis conceptos y a señalar los grandes lineamientos de esta nueva institución [...] Que os baste saber que en esta obra, de la que no he sido sino el último de los colaboradores, don Ramón P. Denegri ha puesto todo el entusiasmo y toda la fe con que mira nuestro problema agrario, para cuya resolución ésta será glorioso remate, y que os baste también pensar que cuando se haga el balance de la obra que nos legue el general Alvaro Obregón, no el juicio de la historia que es acomodaticio y servil, sino el de millares de campesinos redimidos ...”
(Fernández y Fernández, 1991, 82).

A raíz de su experiencia revolucionaria, Marte R. Gómez asumía una actitud consciente de que el juicio de la historia no favorece necesariamente a los actores inmediatos, sino a los beneficiarios de una obra a largo plazo. Se esperaba del estudiante y del maestro un compromiso

social similar hacia el sector agrícola desfavorecido, consciente de sus necesidades, así como una fuerte identificación y lealtad como miembro de la comunidad escolar.

En el discurso, Gómez criticaba a las anteriores generaciones no revolucionarias:

“Los agrónomos de nuestra generación, que aprendimos a vivir repartiendo tierras con Zapata o con Carranza, o empuñando el fusil en defensa de los ideales de la revolución como Jesús M. Garza y otros muchos: cómo miramos con piedad las dificultades que cerraron el paso de aquellos hombres, que temblaban ante la posibilidad de que la Escuela de Agricultura saliera del corazón de la ciudad ...” (Fernández y Fernández, 1991, 83).

En la formulación del proyecto educativo, pesaba más la idea de formar sujetos bajo ciertos ideales y mediante una enseñanza vinculada a los problemas reales del campo, que contar con las conveniencias de la ciudad. Además, había plena conciencia de los problemas logísticos de armar el nuevo planteamiento educativo en Chapingo, en un sitio lejano de la capital:

“También nosotros hemos pesado la influencia que podrá tener la lejanía de esta escuela en el carácter de los educandos y en la selección del personal docente y en el mejor desarrollo de la enseñanza práctica [...] hemos decidido que Chapingo sea la primera ciudad universitaria de México ...” (Fernández y Fernández, 1991, 83).

El proyecto utópico para la Escuela Nacional de Agricultura también contenía un ideal o modelo de maestro:

“En esta escuela no habrá profesores como abundan muchos, que desempeñan su cátedra para

completar el presupuesto familiar, robando horas a sus trabajos cotidianos; bien por el contrario, se procurará y se conseguirá que todos vivan aquí, y dediquen el día completo a trabajar, practicar, estudiar y convivir con los alumnos, a fin de procurar un mejor entendimiento entre discípulos y maestros y una mayor emulación entre los educandos, que tendrán en el profesor no un simple tomador de clases, sino un ejemplo que seguir y un amigo que consultar” (Fernández y Fernández, 1991, 83).

Como ya se mencionó, para llevar a cabo el proyecto educativo se contrató como maestros a profesionistas destacados. Entre ellos, a Gildardo Lago, que posteriormente fue Ministro de Economía; a Jesús Silva Herzog, futuro Director de Petroleos Mexicanos; al Lic. Eduardo Villaseñor, quien luego sería Director del Banco de México (Anaya, 1996, 65); y el propio Marte R. Gómez, próximo Secretario de Agricultura y Fomento.

El discurso también contenía el ideal de alumno:

“Tampoco habrá estudiantes del tipo ciudadano, más afectos a la francachela que a los libros y que aparenten seguir una carrera tan sólo por no perder la cómoda posición de hijos de familia. Los que aquí vengan, que serán todos internos, asistirán a sus clases y prácticas con absoluta regularidad, y perderán la pensión de que disfrutaban tan luego como por su conducta o por su aprovechamiento deje de merecerla ” (Fernández y Fernández, 1991, 83) (Fig. 49).

En el lenguaje tan típico de la época y de su personalidad, Marte R. Gómez hace una referencia a los altos estándares académicos de la Escuela Nacional de Agricultura:

“No tenemos la pretensión de que terminen su carrera todos los jóvenes que vengan a inscribirse. Procuraremos sí que los exámenes de admisión sean tamiz adecuado para no permitir sino el paso de quienes hayan cursado con aprovechamiento la instrucción primaria superior; pero el conocimiento de todas las estadísticas escolares, y de la nuestra en particular, no nos dejan formarnos ilusiones descabelladas” (Fernández y Fernández, 1991, 83).

Es notable el alto valor otorgado a la disciplina en el estudio y en los hábitos personales. De manera similar, el nuevo plan de estudios incorporaba una idea particular de la relación teoría-práctica:

“Creemos haber desterrado la enseñanza unilateral: Ni recargo inútil en la teoría, que dé lugar a una producción de sabios que sepan sembrar trigo en el pizarrón para dejarlo *achahuizclar* en la sementera, ni practicones ignorantes capaces de trazar surcos de kilómetros sin la menor inflexión, pero inútiles para lo que no sea rutina machacada con obstinación de rumiante.

“El plan de estudios [...] contiene un programa convenientemente equilibrado, en el que, con diferencias inapreciables, se asigna igual número de horas a la enseñanza teórica que a la práctica, y dentro de esta última, se hará que los alumnos ejecuten materialmente todas las faenas del campo, aun las más elementales y las más rudas, para que cuando en el ejercicio profesional deban dirigir una explotación agrícola, sepan con certeza lo que puede exigirse humanamente del trabajador” (Fernández y Fernández, 1991, 84) (Fig. 50).

Se planteaba la autosuficiencia de la institución en la producción de alimentos:

“En el terreno económico, es nuestro ideal que esta escuela llegue a tener vida propia, que sus

industrias y su agricultura le reporten beneficios con los que pueda hacer frente a las necesidades de la enseñanza y al sostenimiento de los educandos; y esto no sólo para descargar el presupuesto federal de una erogación importante, sino parte del programa pedagógico [...]" (Fernández y Fernández, 1991, 84).

El discurso expresaba una postura política de lo que se consideraba deseable como práctica y ética profesional:

"Faltaríamos a nuestros deberes de ciudadanía y a nuestras convicciones revolucionarias, si pretendiéramos que esta escuela produjera competentes administradores para los latifundios que todavía abundan en nuestro país. Una escuela que es sostenida con el dinero del pueblo mexicano todo, no puede considerar cumplida su misión lanzando agrónomos muy sabios y muy prácticos, pero que vayan a continuar la obra de aplanamiento moral a que dieron principio los encomenderos y que estuvieron a punto de consumir los hacendados; no merecerá el nombre de hijo de esta escuela, quien regrese al campo para hacer que el peón trabaje de sol a sol, o para escamotearle la misera soldada con tiendas de raya, o para infamarlo violándole su mujer o sus hijas.

"Para que esto no suceda, los futuros agrónomos, que deberán ser forzosamente hombres libres, necesitarán encontrar para campo de sus futuras actividades una tierra libre; y aquí teneis la clave que os permite explicaros una de mis primeras frases, en que decía que esta escuela no podía conceptuarse sino como remate glorioso de la obra agraria desarrollada por el actual gobierno. Frente al latifundista poseedor de tierras que nunca ha visitado y cuya extensión apenas sospecha, el agrónomo, unido al verdadero agricultor, que es el campesino, consumará la

redención de nuestro proletariado rural, y la de nuestra agricultura nacional consumida hasta hoy por el cáncer de la tacañería aristocrática, que considera sacrilego desterrar el arado egipcio; y por la lepra reductora de las revueltas con que espasmódicamente hemos pretendido sacudir el yugo de la opresión [...] Chapingo, Texcoco, México. 1 de mayo de 1924. Tomado de *Germinal*, 9 de mayo de 1924” (Fernández y Fernández, 1991, 84-85).

El proyecto educativo estaba estrechamente relacionado con los logros de la reforma agraria. De esta manera, el Acta de Inauguración expresaba nociones utópicas acerca de la tierra como fuente de cosas buenas y con un elevado sentido de vivir y trabajar en comunidad. La tierra es el símbolo de más importancia en la ideología de la Revolución Mexicana, por ello la filosofía de la Escuela Nacional de Agricultura la retoma así:

“La tierra no tiene dueños, es la madre cariñosa y fecunda de todo aquel que interpreta con humildad y lealtad la misión del ser humano; preconizamos una filosofía de devoción al esfuerzo sin egoísmo, sin esclavitud y sin privilegio; creemos que la forma suprema de ser libre se encuentra en lograr que las organizaciones agrícolas se dediquen a producir para bien común y no para halagar las concupiscencias de los amos ...” (Fernández y Fernández, 1991, 80-81). Se trataba de seguir un ideal comunitario, de cultivar la tierra para la subsistencia y elevar la calidad de vida de millones de pequeños productores, que promover el tipo de agricultura basada en la acumulación de riquezas con que se pintaba en esa época al hacendado capitalista. De este modo, es que un sector crítico de esa ideología de la Escuela, ha expresado que ella tendía a favorecer la posición de los agraristas, de los *rojos* (comunistas), de la izquierda, al pretender fomentar la independencia de los pequeños agricultores frente a las exigencias que imponen los

modos capitalistas de producción y promover una relación cooperativa entre ellos: “Esta escuela preconiza un ideal humano de sencilla comprensión y de rebuscado compañerismo entre los hombres que laboran la tierra, sin que trate de empujarlos hacia la pendiente de la grande explotación agrícola, que necesita para florecer y prosperar del padecimiento de enormes multitudes de asalariados sin esperanza ...” (Fernández y Fernández, 1991, 80).

De acuerdo con la filosofía de la institución y de su mandato ante la sociedad rural mexicana, se aprecia el compromiso en las siguientes líneas:

“Si resultare que no somos los llamados para el cumplimiento de una obra tan grande que dejamos esbozada, que otros, más fuertes y más capacitados que nosotros, recojan nuestra bandera de campaña, simbolizada en la presente idea fundamental: *Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre* (36).

22. La utopía en la cultura de la ex hacienda Chapingo

La utopía que representa el proyecto educativo de Chapingo se manifiesta, con grandes contrastes, en los símbolos culturales de su entorno físico: la arquitectura del Edificio Principal de la antigua hacienda, las hermosas estatuas y la obra maestra de los murales de Diego Rivera en la capilla. Ellos adquieren nuevas significaciones con el traslado de la ENA cuando Chapingo se convierte en un centro destinado a materializar y difundir las aspiraciones posrevolucionarias hacia el campo (Fig. 28).

La arquitectura de la ex hacienda es de estilo renacentista español, construida en etapas y por diferentes propietarios, aunque principalmente por los jesuitas en el siglo XVIII. El Edificio Principal tiene una planta rectangular de dos pisos, con torres en los dos extremos y la capilla adjunta integrada pero separada del edificio, con una entrada independiente (Fig. 29). Era usual que los dueños de una hacienda contaron con su capilla privada. Los barandales del Edificio Principal están adornados por bellas esculturas; por un lado, la estatua de la diosa griega Ceres de la agricultura, y por otro, la de Perseo con la cabeza de Medusa (Fig. 30). En frente del edificio, se ubica la hermosa fuente de "Las Circasianas". Se documenta que los zapatistas se llevaron las estatuas de leones del Edificio Principal a Amecameca. En la misma área, se encuentra la Calzada de los Agrónomos Ilustres, con bustos de destacados directores y maestros de la Escuela Nacional de Agricultura (ahora Universidad Autónoma Chapingo) representando el contraste de lo viejo con lo nuevo, al correr el tiempo.

22.1. Diego Rivera en Chapingo

El muralismo de Diego Rivera nació con la Revolución Mexicana. La apertura a la pintura mural está asociada con un profundo cambio en la cultura que surgía como resultado de la participación de intelectuales y artistas en el proyecto educativo - cultural de Vasconcelos. Rivera recién regresaba de una estancia en Europa (37) para incorporarse a esa cruzada con otros pintores y artistas, en un movimiento que cambiará el arte mexicano. En una carta de Vasconcelos a Alfaro Siqueiros, se habla de "crear una nueva civilización extraída de las mismas entrañas de México" (Charlot, citado en Rodríguez, 1986, 7). El particular estilo del muralismo

mexicano sentó escuela; es una corriente fundada en el realismo y el nacionalismo. De Pina comenta al respecto: "Son dos las ideas elementales del incipiente muralismo de 1921-1922: la necesidad de un arte público como arte del pueblo [...] y una fuerte intención 'nacionalista-populista', según la calificación de Siqueiros" (De Pina, 1990, 13).

Vasconcelos estaba dispuesto a que los artistas como Rivera, experimentaran con el género de la pintura mural (38). Sin embargo, sufrió una desilusión con un fresco de Roberto Montenegro que no estaba acorde con los temas de actualidad. En cambio, el mural que realizó Diego Rivera en el Anfiteatro Bolívar de la Escuela Nacional Preparatoria, entre 1921 y 1922 -con la ayuda de Amado de la Cueva, Carlos Mérida y Xavier Guerrero-, impactó a sus contemporáneos y marcó la pauta para los artistas de "las escuelas de pintura al aire libre": Fernando Leal, Fermín Revueltas, Ramón Alva de la Canal, Emilio García Cahero, Jean Charlot (Rodríguez, 1986, 7), corriente a la cual se incorporaron posteriormente José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros y el Dr. Atl (Rodríguez en De Pina, 1990, 15).

Rivera, con su enorme talento artístico y creador, fue receptivo al ambiente posrevolucionario. El momento histórico mexicano encajaba con su experiencia en Montparnasse, el conocimiento del fresco bizantino y renacentista y la profunda influencia de la Revolución Rusa (De Pina, 1990, 7 y 8). En síntesis, es señalado que lo distintivo de su obra en los años veinte fue "la fusión, a veces contradictoria del bagaje vanguardista de París, del clasicismo renacentista, del arte popular mexicano ..." (De Pina, 1990, 8 y 9).

De Pina considera que “la obra de Rivera en los veinte establece una propuesta estética y política que genera una verdadera utopía [...] Dotado de una visión del mundo, integra las luchas cotidianas, las huelgas, las acciones campesinas, la represión, los asesinatos y las pugnas que transvasan la década como el elemento que unifica sus ideas, deseos y proyectos” (De Pina, 1990, 7). Se distinguen, en este periodo “tres conjuntos diferenciados [...] la creación (Escuela Nacional Preparatoria); Secretaría de Educación Pública-Chapingo; y Palacio Nacional-Palacio de Cortés. Ubicándolas no sólo en el tiempo sino principalmente en el contexto, nos permite diferenciar tres fases del periodo radical” (De Pina, 1990, 9 y 10). La obra en Chapingo corresponde principalmente a la segunda etapa: la “utopía riveriana, expresión máxima del periodo radical (1923-1929) ...” (De Pina, 1990, 9 y 10) (Fig. 18).

Aún cuando la identidad primordial de Rivera siempre fue la de pintor, también se reconoce una participación cívico-política que le permitió adentrarse en los cambios de la sociedad mexicana aún durante su ausencia. Para Rivera, la integración de los mundos artístico y político, no presentaba conflicto alguno dada la supremacía absoluta de su actividad en la pintura. La militancia de Rivera en el arte y en el Partido Comunista lo situaba en una categoría nueva de intelectual. Al integrarse de nuevo a la sociedad mexicana, asumía una posición radical y se vinculaba directamente con el movimiento campesino y obrero independiente como militante del Partido Comunista Mexicano (39).

El arte mural resultaba ser una expresión y un movimiento a la vez. De Pina comenta al respecto: “El muralismo se había iniciado y la insatisfacción de las primeras obras, junto a la

defensa frente a los primeros ataques, nunca trajeron el desaliento. Los animaba un principio colectivo y en esa colectivización de las experiencias, teorías, técnicas y enfrentamientos - artísticos e ideológicos- los muralistas encontrarían los caminos más adecuados para difundir y fortalecer su movimiento dentro de un contexto social mucho más amplio, en el que se estaba desarrollando una intensa actividad política” (De Pina, 1990, 16).

La obra extraordinaria de Diego Rivera en la capilla de Chapingo cerró con broche de oro los sucesos relativos a la inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura en su nueva sede. En ese contexto, la invitación para pintar la capilla, se la extendió Marte R. Gómez. Cuando contrataron a Rivera en 1925, ya llevaba dos años pintando los murales de la Secretaría de Educación Pública. Por un tiempo, Rivera repartía su tiempo dedicando tres días a la semana a la SEP y dos o tres a Chapingo (Rodríguez, 1986, 10). Se relata que él y sus colaboradores viajaban en el tren que salía de la estación de San Lázaro a las siete en la mañana; trabajaban más o menos hasta las cuatro de la tarde y regresaban en el mismo tren (Ma. de Jesús de la Fuente de O’Higgins, citado en Zepeda de Valle, 1993, 21 y 27).

Una extraordinaria pléyade de intelectuales y artistas se agruparon para crear obras de interés público. Se cuentan, entre ellos, a Xavier Guerrero, de origen indígena, un talentoso pintor con ideales revolucionarios; y a Pablo O’Higgins, originario de Salt Lake City, Utah, quien llegó a México en 1924 y trabajó como ayudante de Rivera de 1925 a 1928 y luego en las Misiones Culturales de la SEP (citado en Zepeda del Valle, 1993, 26). El trabajo en Chapingo representaba la posibilidad de poner en práctica el talento y los ideales utópicos de Rivera en un

magno proyecto. Se pintaba la capilla con la ayuda de Xavier Guerrero, Ramón Alba Guadarrama, Pablo O'Higgins y Máximo Pacheco, mientras el trabajo de albañilería lo realizaba León Venado (Zepeda del Valle, 1993, 26).

La obra mural de Diego Rivera en Chapingo incluye la capilla, la escalera y parte del Edificio Principal o casco de la ex hacienda. Algunos consideran a la capilla como la obra maestra del artista. La creación de Rivera en la capilla sobrepasaba las expectativas y ha impactado como una de las obras más imponentes del patrimonio cultural de la nación. Además de su belleza incuestionable, se intuye en ella el sentido histórico temporal de la utopía: "Proponer la obra de Diego Rivera como una utopía no es original [...] se aplican los términos utopía y utópicos a los proyectos políticos más diversos de la época [...]. En este contexto, la década de los veinte podría ser caracterizada como la de las utopías, todas con alguna base social [...] Diego Rivera [...] expresó en su arte, la utopía radical roja de aquellos años" (De Pina, 1990, 10).

El medio y significado popular de la pintura mural, recrea la forma artística de la expresión utópica, demostrando la fuerza de la integración de la política con el arte, en una verdadera composición utópica.

La capilla se transforma así en un espacio perfectamente adornado y, mediante una narración pictórica, con una forma plástica novedosa, plasmaba la utopía de la Revolución Mexicana en sus dimensiones políticas y sociales. Rivera respetaba el estilo arquitectónico de la capilla, recalcando en su diseño y con diversos elementos o recursos artísticos, todos los espacios y

recovecos, convirtiéndola “en una especie de caja pictórica pintada en las paredes, en los lunetas, en la bóveda y en los muros frontales” (Rodríguez, 1986, 10). La “naturaleza fecunda” se deja ver en una ventana, la representación coloreada del “ovario de una planta y dentro de ella los estambres”. Son las “plantas fértiles que esperan ser fecundadas” (Zepeda del Valle, 1993, 92). De manera similar, se señala cómo el pintor “aprovechó magistralmente una ventana [...] para convertirla en el sol ...” (Zepeda del Valle, 1993, 83).

22.1.1. Los temas y los símbolos en la pintura mural de Diego Rivera en la capilla de Chapingo

Los murales de la capilla narran la historia de la Revolución Mexicana con los ejes paralelos de la vida: los procesos naturales y los procesos sociales. A partir de ese tema, Rivera plasmaba una concepción de mundo compuesta por los motivos duales de la naturaleza y de la sociedad, con símbolos de la vida del hombre, en particular, de los indígenas, campesinos y obreros mexicanos.

Esos procesos en la naturaleza y en la sociedad, encuentran sentido a partir del elemento potencial del cambio como eje. En aquel momento el pueblo mexicano se caracterizaba por un proceso de transformación. En el espacio de la entrada y a modo de introducción de la dualidad temática, se encuentran motivos referidos a la tierra: una mujer con mazorcas en cada mano, que se parece a la diosa azteca del maíz, y un joven “sentado sobre un haz de trigo, y con frutas en el regazo” (Rodríguez, 1986, 10). De manera paralela, se expresaba la gestión del cambio, por

parte del “propagandista” o “agitador”: un hombre vestido con camisa roja, con overol azul y sombrero. Con el índice de la mano derecha, el líder agrario apunta hacia una hoz y un martillo entrelazados que para el pintor representa la unidad de obreros y campesinos (Fig. 26). Las dos figuras, la del obrero y la del campesino, se acercan a partir de una búsqueda de la unidad revolucionaria (Zepeda del Valle, 1993, 54). Arriba, en el mismo panel, una pequeña planta empieza a crecer “como símbolo de la idea que comienza a germinar” (Rodríguez, 1986, 11). En la continuación de la obra, la planta se transforma a través de los procesos naturales de la germinación, fecundación, floración y fructificación, temas que aparecen en el conjunto de los paneles. En el orden natural y como motivo de lucha, el símbolo central de la obra es la madre tierra, que aparece en diferentes representaciones.

Especialmente llamativos son los desnudos femeninos de Rivera. Por medio de la mujer, el muralista representaba a la tierra en diferentes estados: dormida (Fig. 23), oprimida (Fig. 24) y fecundada (Fig. 25) (40), en un simil con los fenómenos naturales de la germinación, la fecundación y la fructificación. Los desnudos femeninos proyectan diferentes momentos del ciclo de la vida, cuerpos femeninos con una sensualidad exquisita, que combinan la perfección del argumento con lo visual. La germinación es mostrada en un panel con “... una serie de cuerpos femeninos, en diversas posiciones, que están dentro de la tierra. Estos cuerpos representan semillas de plantas y [...] las fuerzas germinativas de la naturaleza, que se encuentran en diferente grado de desarrollo [...] Rivera representa las semillas con cuerpos de mujer ...” (Zepeda del Valle, 1993, 89).

El eje social es el proceso revolucionario. En un panel, la ceiba florece con flores rojas celebrando el triunfo de la revolución y en otro, la fructificación está representada "por varias mujeres y una niña [...] compartiendo [...] en armonía, los frutos de la naturaleza [donde hay un] árbol lleno de frutos [como] simbolo del paraíso terrenal" (Zepeda del Valle, 1993, 94).

Todo eso significa tanto la abundancia como la noción de un nuevo paraíso en la figura de la tierra fecunda, que porta en su mano derecha a una planta. De manera similar, "la trinidad revolucionaria constituida por un obrero, un campesino y un soldado", comparte con una familia campesina los logros de la gesta (Rodríguez, 1986, 13). En otro panel, se aprecia la escena de una familia donde la mujer tiene a su espalda los frutos de la naturaleza. El hombre sostiene una manzana, que representa el saber humano. Y el niño "tiene en sus manos los dos polos de la energía eléctrica [que representa] la base energética del desarrollo industrial, del desarrollo de las fuerzas productivas ..." (Zepeda del Valle, 1993, 99). Se expresa la idea de que la tecnología conlleva el progreso y el bienestar.

En los murales se alternan los temas de la vida y la muerte como posibilidades recreativas, fecundas. En un panel la vida continúa aún después de la muerte del líder campesino. Las mujeres que se supone que son familiares, lloran alrededor del cuerpo envuelto en una manta roja, color que representa el comunismo. Zepeda señala que sólo hay un obrero en el panel. Sin embargo, "la caída del líder campesino ha servido para fecundar la lucha [...] aquel pequeño árbol que apenas crecía en el panel anterior, hoy está dando ya sus flores. Se ha convertido en un árbol frondoso, con grandes flores rojas" (Zepeda del Valle, 1993, 68-70). Así, la Revolución dio

frutos.

En otro panel yacen juntos, enterrados, los cuerpos de Emiliano Zapata y Otilio Montaño (Fig. 27). Aún muertos, los compañeros de lucha fertilizan la milpa. En el centro de la escena se encuentra a una “inmensa flor de sol, con pétalos de luz, glorifica a los caídos en pro de un ideal ...”(Rodríguez, 1986, 11). Un aspecto importante de la obra es su lenguaje plástico, las metáforas sociales, como la idea que germina o de los muertos que recrean la vida.

22.1.2. La utopía de Diego Rivera en la capilla

Rivera ofrecía una visión optimista con respecto a los resultados de la Revolución: una nueva sociedad y un porvenir con abundancia. Los murales de la capilla visualizan la utopía de una unión de los sectores obrero y campesino. Se representa a los grupos antagónicos compartiendo los frutos del árbol por igual: el obrero, el campesino y el militar. El mensaje es que “los frutos de la tierra son para todos.” En este panel, las mujeres distribuyen el alimento y, como en otras representaciones, son las figuras centrales.

El arte mural de Diego Rivera es también una manifestación ideológica y política, la expresión de un proyecto político y de un instante histórico y, sobre todo, “una concepción estética y una técnica mural que reúne y configura el momento magistral con la utopía riveriana radical: el México idílicamente comunista y el muralismo como expresión estética revolucionaria superior, lugar de fusión del arte, la propaganda, las luchas campesinas y obreras, la militancia, y la

sensualidad” (De Pina, 1990, 41).

En los murales Rivera expresa una filosofía y una concepción del mundo; hay tensión entre lo material y lo espiritual. La utopía de Rivera constata el surgimiento de un nuevo lenguaje plástico claro y directo, de acuerdo con el criterio estético - político del momento (De Pina, 1990, 49). El de la posrevolución exigía ese nuevo lenguaje, con formas inéditas expresivas y figurativas.

Algunos críticos de arte encuentran en la obra de Rivera de la capilla similitudes con obras del renacimiento italiano; esto es, el uso de los clásicos desnudos femeninos y el total aprovechamiento de las formas arquitectónicas de la bóveda para “convertir el espacio interior de la capilla en una unidad pictórica sin solución de continuidad [...]” que hace pensar en los desnudos de Rafael y en la Capilla Sixtina de Miguel Ángel, así como la escena del mártir, en el entierro de Cristo, del Giotto, en la capilla de las Arenas, en Padua (Rodríguez, 1986, 15 y 12).

La cruzada nacional vasconcelista, a favor de la educación y la cultura, involucraba a las distintas clases de la sociedad, así como a intelectuales nacionales y extranjeros. La educación y el arte eran los puntos de enlace y de conciliación entre los diferentes sectores sociales.

22.2. Rivera en la política

Diego Rivera participaba en el Partido Comunista, como una de sus figuras representativas, y al

frente de algunas publicaciones, como *La Plebe*. La “vinculación paulatina de Rivera con el movimiento social independiente lo llevaría, junto con otros pintores y artistas, a constituir el ala más radical de la intelectualidad de la época ...” (Raquel Tibol, citado en De Pina, 1990, 17 y 18).

Quizá el carácter cerrado de la ideología que portaban, sobre todo los militantes intelectuales del Partido Comunista, limitaba el alcance del movimiento. Sin embargo, los comunistas tenían ligas con el movimiento agrario. Al interior del agrarista, había “dos corrientes [...] fundamentales para su impulso”: encabezados por “los dirigentes comunistas”, como Ursulo Galván (41), Primo Tapia, José G. Rodríguez [y] “los caudillos regionales radicales”, como Felipe Carrillo Puerto y Adalberto Tejeda (De Pina, 1990, 25).

De Pina habla de dos grandes movimientos agrarios: el agrarismo radical, participe de la lucha armada por la tierra, con tácticas como el de tomar tierras, y el movimiento agrarista oficializado. Según el autor, el movimiento campesino independiente de los veinte se transformaba en organización: “las Ligas de Resistencia de Yucatán, la Liga de Comunidades y Sindicatos Agraristas de Michoacán (1922), la Liga de Comunidades Agrarias de Veracruz, de Morelos, del Estado de México. En julio de 1924, se firmó un primer pacto solidario y en 1926 se funda la Liga Nacional Campesina con representación de 300 mil agraristas” (De Pina, 1990, 24 y 25).

La ideología socialista o comunista se expresa también en el diseño de la puerta de la capilla, en

un discurso directamente crítico a las fuerzas capitalistas. El pórtico de dos hojas, talladas en madera por Abraham J. López y hermanos, fechada en 1929, se creó con base en dibujos de Diego Rivera. Éste viajó a Rusia para participar en las celebraciones del aniversario de la Revolución y regresó a México en 1928. Al año siguiente, diseñó la puerta con dos hojas con signos positivos y negativos.

La puerta de la capilla demuestra las fuerzas ideológicas y sociales en pugna en ese momento, contrastadas en las dos hojas (Fig. 32). La izquierda expone los principios revolucionarios y sus frutos. Cada hoja está dividida en tres partes, con los símbolos que representan los contrarios; por ejemplo, en la parte superior de la hoja izquierda está la hoz y el martillo, abajo la luz de la estrella de la revolución. En la parte central de la izquierda, está representado Zapata, con una leyenda que dice: "La tierra libre para los hombres, los buenos estarán siempre con Emiliano Zapata" (Fig. 33).

En la hoja derecha, se encuentran tres mazorcas y diez espigas acompañadas por una cruz, una espada y una bolsa de dinero, que representan las fuerzas del clero, los militares, y el capitalismo. En la parte central de la hoja derecha, se observa un hombre con doble cara, con el escrito: "Éstos son los malos" (Zepeda del Valle, 1993, 43 y 44).

23. Utopía y acción educativa

Aspirar a una sociedad más justa y armoniosa requiere de la ayuda de procesos educativos (de

orden gramsciano) y de cierta duración, por lo que es necesario pensar en el papel de la educación organizada en la sociedad y con ello, en la actuación de la sociedad civil.

Siguiendo la lógica de Marcuse, que en la fantasía asociada a la utopía está involucrado el inconsciente, se aprecia que en la historia del siglo pasado, la utopía fundante y latente de la Revolución Mexicana también se encuentra en los símbolos representativos de la ideología de la Escuela Nacional de Agricultura. El pensamiento utópico que surgió de la Revolución Mexicana encontraba cabida en el proyecto para la educación agrícola en Chapingo. Por un lado, la Escuela debería servir como modelo para la agricultura de la zona y del país; por otro, atender el aspecto ético y político de la Revolución, como reivindicador de las demandas de los campesinos.

En tanto partidarios del agrarismo, muchos de los recién egresados de la Escuela Nacional de Agricultura y una corriente de los maestros en servicio, defendían las bases del proyecto educativo, conformadas con la ideología revolucionaria. De esta manera, se sitúa el proyecto educativo utópico de Chapingo en el orden de las utopías, con cierta orientación marxista.

Los retos nacionales de los años veinte, asociados con la educación agrícola, se expresaron en Chapingo "a flor de piel": los asuntos más apremiantes, el pendiente reparto de tierras, los acuerdos políticos adoptados al margen de una representación cabal de los campesinos pobres, sobre todo considerando la masividad de su actuación en la Revolución Mexicana.

La utopía relacionada con la renovación de la Escuela Nacional de Agricultura en el período posrevolucionario fue el sueño de un sólo hombre, en representación del anhelo de muchos. Marte R. Gómez lo echó a andar, con la voluntad y las buenas relaciones de un grupo de agrónomos, políticos y artistas. La utopía agraria y de justicia social encontró su más alta representación en la capilla de la ex hacienda de Chapingo, donde Rivera plasmó su magnífica visión del espíritu y la pasión de la clase de hombres y mujeres que participaron en la Revolución Mexicana. Los profesionistas formados en la Escuela Nacional de Agricultura en éste período se transformaron profundamente por las experiencias vividas en relación al movimiento revolucionario. Asimismo, la institución educativa sufría cambios significativos como resultado de la presencia de diferentes ideologías y posturas entre los integrantes de la comunidad escolar.

La ideología de la Escuela Nacional de Agricultura forjada en el período revolucionario resaltaba la misión de la institución educativa expresada en su lema: "Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre". El espíritu de la filosofía de la Escuela se basaba en un profundo respeto por la naturaleza, en la generosidad de la tierra y por lo tanto de los agricultores que la cultivan, que fueron considerados como sus verdaderos y legítimos dueños. Desde antes de la Revolución, la cuestión de la posesión y el uso de la tierra conformaban el centro de discusiones en los espacios políticos e intelectuales. Dentro de las modalidades de tenencia de la tierra que finalmente quedaron en la nueva Constitución de 1917, exigía como condición para la asignación de tierras, el compromiso de usarlas para fines agrícolas y ganaderos. Así, la identidad del campesino, aunque profundamente nacionalista, primordialmente devenía del

arraigo por la tierra, por el lugar del origen, como único referente estable o permanente, la tierra como fuente de alimento y de conocimiento; en suma, la razón de ser.

Las utopías revolucionarias están atravesadas por dos tipos de sujetos o interlocutores: el sujeto rural, especialmente el campesino y el sujeto intelectual. En el argumento de las utopías, el campesinado es el sujeto de clase, el sujeto de la acción y de la transformación más profunda del país llevada a cabo por la Revolución. El campesino, representado en las diferentes modalidades discursivas, está presente en la historia y en la cultura de la Escuela Nacional de Agricultura en el período estudiado. Desde el punto de vista cultural, en las representaciones plásticas y arquitectónicas existentes en el entorno físico de la ENA son exponentes de la hacienda en sus etapas evolutivas que culminan con el porfirismo, y también, en la máxima expresión artística de la Revolución Mexicana representados en los murales de Rivera en la capilla. En su forma enunciativa, perdura en el más importante de sus documentos, que es el Acta de Inauguración de 1923 donde se plasman los principios de la ENA, que culmina con su conocida lema. Y en aquella decisión simbolizada por el asentamiento de la Escuela en la que fuera una próspera hacienda porfirista. La transformación de la sociedad mexicana se fincaba en el binomio del desarrollo educativo y agrícola como símbolo del bienestar y el progreso. El campesino en la posrevolución estuvo sujeto a modificaciones estructurales y personales, como resultado de la reforma agraria y del programa educativo que pretendió ofrecer servicios hasta en las comunidades rurales más retiradas. Esta calidad de beneficiario, incluía una educación pública a nivel profesional, facilitado por la política de admisión de la ENA y sus servicios asistenciales que favorecían el ingreso a ella de los hijos de campesinos, de modo preferencial.

La institución admitía estudiantes de diferentes estados de la república dando así un carácter nacional a la educación agrícola, hecho que asimismo se facilitaba por el intercambio de conocimientos de las diferentes maneras y condiciones en que se practica la agricultura. De este modo se tenía en un sólo lugar un panorama de la agricultura nacional, con el apoyo de los mejores maestros, lográndose de esta manera posibilidades muy favorables para la enseñanza agrícola.

El sujeto campesino junto con el intelectual articulan los elementos de una ideología revolucionaria, en sus teorías y sus acciones, en un conjunto coherente que atrae e interpela a un sector social amplio. La obra magistral de Diego Rivera en la capilla de Chapingo concentra en los símbolos del futuro de la nación, más que en su herencia cultural; las escenas en la capilla describen la dualidad de la vida con base en los ejes natural y social, demostrando la historia de la Revolución Mexicana y de las posibilidades del futuro basado en los adelantos de la ciencia y la tecnología, y de la cooperación y fraternidad entre los sectores agrícola e industrial. Lo importante es notar que la mira utópica es hacia el futuro, no al pasado.

En este trabajo se enfatiza la importancia del evento de traslado de la ENA a la sede de la ex-hacienda por ser un hecho singular que engloba la problemática de este trabajo. La utopía instalada en la hacienda de un ex Presidente porfirista; los zapatistas revolucionarios ocupándola hasta que se la expropió a favor de la Escuela Nacional de Agricultura para centro de enseñanza en beneficio del sector agrícola desfavorecido. Así, el traslado representaba un cambio real de

poderes. La historia de la ENA en esta época está condensado en ese evento del traslado. En el trabajo se destaca a la institución educativa como punto de referencia y de sedimentación de significados.

Actualmente, el estudio de la historia otorga un lugar importante al sujeto participe en ella. De este modo, han cobrado relevancia la biografía, el grupo social, la identidad cultural, el análisis de las mentalidades, etc. Los sujetos de la historia, con sueños y capacidades de lucha, forjan las utopías. Así, las utopías son construcciones temporales que corresponden a las condiciones de una época. La lucha por la tierra, institucionalizada en la política de la reforma agraria, es declarada letra muerta por enésima vez, en la administración de Carlos Salinas de Gortari. Así, la utopía de la reforma agraria se fue con el reciente siglo, ya se acabó; son ideas que, en otros tiempos, generó gente como Luis Cabrera y Andrés Molina Enriquez. Pero, sin duda ninguna, la reforma agraria fue una de las utopías más importantes en la historia del siglo XX en México.

CONCLUSIONES: REFLEXIONES SOBRE UNA UTOPIA EDUCATIVA

Las consideraciones que en seguida se vierten, pretenden hilar la inquietud filosófica con que nació este trabajo de tesis sobre la representación de la utopía, como concepto, y expresado en un caso real de la educación agrícola en México. De esta manera, las apreciaciones finales van en el sentido de que las utopías, en tanto sueños sociales, se encuentran plasmadas en procesos históricos concretos. Tal perspectiva implica una lectura de la utopía en la historia como fenómeno temporal, de cierta duración. Sin embargo, el fin de una utopía en particular, como se ejemplifica con cierta lectura del marxismo, no quiere decir que la utopía ha muerto. Incluso, la literatura sobre el tópico de la utopía ha continuado y se ha diversificado. La utopía como perspectiva en la historia no ha muerto. La utopía no ha muerto.

24. Sobre el concepto utopía

La noción de la utopía surge en el tránsito del pensamiento religioso al secular. De esta manera, la utopía nace paralela a la idea ilustrada con respecto a la potencia y la voluntad del hombre, del ejercicio del libre albedrío y de la posibilidad del sujeto; en plena oposición a la visión que

presenta el futuro como destino o, como producto de la mera actuación de fuerzas naturales, divinas u ocultas.

En este trabajo, se ha señalado reiteradamente que el concepto utopía transita hace más de cuatrocientos años, desde la obra de Tomás Moro al presente, e incluso mucho antes, en la ya aludida obra de Platón, *La República*. Así, se reconoce el impacto que este concepto ha registrada en la historia de la humanidad.

Parece que las utopías han surgido a partir de determinadas circunstancias especiales o extraordinarias en la historia de la humanidad. La utopía se presenta en un plano de oposición a la realidad, tensionada por la posibilidad. Así, ella constituye un signo de algo, algo anuncia, algo nuevo, inmerso en el movimiento y el cambio.

La utopía, como forma, se encuentra en la creación literaria o el discurso crítico, matizada por la dimensión subjetiva de la vida moderna. Pero es el acento político de la utopía lo que la distingue de otras formas de expresión. La dimensión imaginaria de la utopía es políticamente movilizadora, ya que permite visualizar los resultados de un esfuerzo colectivo. La utopía provoca y puede ayudar a sostener un movimiento político, pero no se convierte en dogma, ya que no es un discurso políticamente realizable.

El pensamiento utópico toma el lugar de la fe para abrazar plenamente la vida en sociedad (secular), apuntando hacia proyectos alternativos en conjunto, en los cuales, la educación se ha constituido como espacio de la esperanza. La utopía que apoya o sostiene un planteamiento educativo es el sueño diurno que permite el movimiento del presente al futuro imaginado.

Los autores y protagonistas de las utopías suelen ser de la clase de intelectuales orgánicos que colabora con las luchas populares y que se encargan de plasmar nuevas ideas y propuestas, de crear modelos alternativos basados en el sueño de una sociedad justa.

Se puede apreciar que para los siglos XIX y XX, la utopía social de más trascendencia para el pensamiento filosófico y social fue el marxismo. La discusión fatalista sobre el fin de la historia, de las ideologías, de la utopía, se dio como reacción al aparente fracaso del marxismo. Sin embargo, en tanto irrealizable, el marxismo continúa como la última utopía del siglo pasado y antepasado.

El pensamiento utópico es un modo particular de pensar el mundo, de pensar lo social. Aceptar la ausencia de las utopías, se traduce en un vacío con respecto a la dimensión de los sueños asociados con las aspiraciones sociales.

La utopía es más que un discurso o creación literaria, pero no es la realidad, no es la cosa. Aquí, se ha argumentado que la recreación de utopías en la historia moderna, se debe, por un lado, a la

permanencia de males sociales que se desean remediar y , por otro, a la presencia de rasgos utópicos en la sociedad que se critica. Se ha considerado la utopía a partir de las dimensiones del imaginario social y colectivo, operando, en dos planos, como imagen de un futuro mejor que se contrapone al presente, y como presencia efectiva en la conciencia de los hombres que inspira determinada práctica (Sánchez Vázquez, 1997, 9-10).

La perspectiva temporal que distingue al pensamiento utópico de otros géneros o tipos afines de pensamiento, podría describirse de la siguiente manera: el pasado conforma un referente más común a los pensamientos que anteceden a la utopía, el presente como lugar actuante de la ideología y el futuro, el terreno propio de la utopía.

En este sentido, la utopía significa una anticipación de lo próximo y lo posible, ilustrada por la emergencia de nuevas utopías en este tiempo, como son el feminismo y el ecologismo a nivel mundial y el zapatismo a nivel regional y nacional.

Con el fin del milenio, se experimentan cambios de paradigmas y se viven enigmas sociales sin aparente solución, parte de la búsqueda de nuevas formas de hacer que remiten necesariamente a la educación.

25. Utopía y educación; el caso de la Escuela Nacional de Agricultura en la posrevolución

La razón de ser de la educación está fincada en el futuro. Tal orientación temporal alimenta una noción mística, casi religiosa de la escuela como institución social. El futuro que se imagina a través de la educación, lleva implícita una utopía.

El proyecto educativo de la Escuela Nacional de Agricultura en la posrevolución, pretendió responder a las llamadas y las necesidades de un México rural. Su ideología se encuentra plasmada en distintas expresiones discursivas; en documentos y representaciones artísticas como los murales de Diego Rivera en la capilla de la ex hacienda, obra maestra de un destacado intelectual orgánico de la época. Sin embargo, el planteamiento educativo contenía algunas de las mismas contradicciones que dieron pauta para la lucha armada, como plantear una sociedad más igualitaria mientras se conservan estructuras de la vieja sociedad.

Dos utopías de la Revolución Mexicana aparecen en la ideología relacionada con el proyecto educativo de Chapingo en una unidad revolucionaria: los programas de la reforma agraria y de la educación. Tales utopías contienen la noción de un nuevo hombre por formar y de un nuevo ideal de profesionista en relación con otro proyecto de nación. De esta manera, la utopía se conforma de elementos filosóficos, así como empíricos; por ello, el planteamiento educativo para Chapingo resultó un experimento utópico (Fig. 38).

25.1. Consideraciones sobre un evento utópico

El sentido utópico de los sucesos relacionados con la expropiación de la hacienda de Chapingo, el traslado e inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura en tal sede, se debió a la posibilidad de que irónicamente, el proceso histórico se materializara, que cumpliera con las promesas de la Revolución Mexicana de justicia social para el campo. Es la posibilidad que pesa, frente a la enorme improbabilidad de que el pueblo sea el interlocutor real de un proyecto social o de que un modelo de sociedad alternativo que llegara a instaurarse, desplazando con fuerza al proyecto anterior. Estos eventos representan la realización de un sueño.

La apariencia de las utopías particulares constata que ellas no son fenómenos casuales, sino hechos históricos de carácter contingente. Las utopías se expresan nitidamente en los eventos históricos conmemorativos y en el lenguaje que describe a los hechos: en imágenes, símbolos, testimonios, etc. Tales eventos en Chapingo llevan un hondo sentido utópico debido a que representó una victoria simbólica del sector campesino sobre las fuerzas restantes del porfiriato, sobre todo de los hacendados. No sólo se expropió una hacienda próspera, sino la propiedad de un ex Presidente, Manuel González. Así, la expropiación tenía un alto valor político por tratarse del exacto lugar donde se gestaba el poder porfiriano. Hacer de ella un centro de estudios destinado a los “hijos de campesinos”, para formar profesionales del campo en beneficio de los desfavorecidos del sector, fue un logro de la Revolución Mexicana. De manera similar, la

educación planteada en Chapingo anunciaba la educación socialista en México, sobre todo en la propuesta del Pueblo Cooperativo asociado a la ENA.

El proyecto de educación agrícola que planteó Marte R. Gómez en el Acta de Inauguración, aludió a dos tendencias aparentemente encontradas: la de una orientación social y la de la modernización del campo. Desde entonces, la educación en la Escuela Nacional de Agricultura (ahora Universidad Autónoma Chapingo) expresa estas dos vertientes técnicas y sociales, en muchos casos, separadas una de la otra. Aunque fuera el sueño de un grupo de hombres, representado en el discurso producido por Marte R. Gómez, y cargado emotivamente de esas dos ideologías encontradas: la del agricultor individualista (modelo *farmer*) y la de una agricultura para el pueblo (cooperativista).

Los elementos de identidad de la propuesta utópica para la educación rural y agrícola en la posrevolución, contruidos alrededor del sujeto marginado o el sujeto campesino con un sentido de arraigo a la tierra, y de las nociones de comunidad y soberanía (de la nación y de los pueblos), han perdurado en el tiempo; sobre todo, la noción de comunidad como eje político, organizativo y sentimental. La noción de comunidad también ha regido la vida cotidiana de la Escuela Nacional de Agricultura, en las normas institucionales y en las relaciones sociales entre estudiantes, maestros y egresados.

Mediante el proyecto educativo de los años veinte, se pretendió la reivindicación de los grupos campesinos e indígenas. Así, el proyecto educativo revolucionario en sus diferentes modalidades se conformó como espacio de conciliación entre grupos y sectores.

Las utopías operan en los sitios de la política y la cultura donde actúan los intelectuales orgánicos. Tales son los casos de las utopías emergentes de los años 20: la educación y el agrarismo. Las utopías son fuentes de inspiración para la acción humana, en cualquiera de las dos formas que menciona Sánchez Vázquez; como expresión del imaginario y de la conciencia de los hombres. Por tanto, mientras haya miseria y sufrimiento en el mundo, las utopías no podrían desaparecer como pensamiento humano.

A manera de conclusión, se ha considerado relevante recalcar la importancia de la institución educativa como punto de referencia para significar el proceso educativo como algo eminentemente histórico. El momento particular en que surge una institución educativa imprime en ella ciertas características, de acuerdo con necesidades sociales apremiantes, implicando que se constituye a partir de una noción de identidad. En términos metodológicos, la institución educativa (o la escuela en concreto) es una entidad perfectamente delimitada en el espacio y el tiempo. Encierra en su ámbito, entorno o paredes, historias de diferente índole; del proceso de creación y de su consolidación como establecimiento educativo, de las generaciones y sujetos formados en ella. Reconstruir estas historias nos remiten a diferentes referentes y dimensiones de la problemática, desde el contexto inmediato hasta el más lejano que condiciona su

existencia, pensando la institución educativa en relación a las tendencias mayores, a nivel regional, nacional y/o mundial.

El presente trabajo sostiene la idea de que los nuevos proyectos sociales requieren de la educación para prosperar. Se podría levantar una tipología de las instituciones educativas en un país determinado, en términos de los perfiles profesionales que ofertan y de los proyectos de vida que éstos representan para los sujetos que se preparen en ellas. La consideración de la institución educativa como punto de referencia encuentra mayor relevancia por los significados que portan en virtud de los sujetos que se han constituido en ella. En este sentido, el valor social de la formación profesional, así como el tiempo y el esfuerzo personal implicado en el proceso, implica que la identidad de una institución educativa a nivel superior, sea internalizado de tal manera que el sujeto se identifica (por vida) con la institución.

Los sujetos se reconocen por la ideología de la institución escolar que los formó, por los símbolos que les marcan como profesionistas en términos de la futura acción proyectada. Desde la institución educativa se establecen relaciones de tipo gremial que muchas veces se llevan por vida, por compartir proyectos utópicos que en ella se forjan. Está ampliamente demostrado que la conformación de un gremio comienza en la preparación previa al ejercicio profesional. Así, como sugiere Camp en su estudio de los intelectuales mexicanos, es el lugar de la formación profesional, la institución educativa, la que opera como lugar de enlace de los sujetos intelectuales de una nación.

En este trabajo, también se muestra interés por la diversidad de representaciones simbólicas en la institución escolar. En su conjunto, las representaciones plásticas y gráficas conforman un modo de discurso que perdura, así como las ideologías que sostienen la institución educativa. Así, la pretensión del trabajo era adentrarse en el lenguaje simbólico de una institución educativa en particular, conocer el discurso generado por el gremio, identificar los signos y símbolos que se repiten y, con ello, entender un poco más del sentido subjetivo de la historia de vida de una institución; en este caso, la Escuela Nacional de Agricultura. Los intelectuales orgánicos del gremio de los agrónomos revolucionarios trabajaron con el ideal de construir una nueva sociedad basada en los lineamientos agrarios constitucionales y en sus propias convicciones. Fueron profesionistas privilegiados en la sociedad mexicana, pero con ganas de contribuir al desarrollo agrícola y apoyar a los campesinos en su lucha por recuperar y recibir tierras. La Escuela Nacional de Agricultura conformaba un espacio por excelencia de la actuación de educadores e intelectuales de ambas categorías, tradicionales y orgánicos. La utopía educativa consistía en formar agrónomos con una verdadera conciencia social, una vocación y experiencia en la práctica de la agricultura, además de contar con una preparación sólida, con los conocimientos científicos-técnicos más actualizados.

La mayor utopía de la Revolución Mexicana probablemente fue el agrarismo, un compromiso profundamente social con el sector rural. En la Escuela Nacional de Agricultura, paradójicamente, la ideología de la Revolución Mexicana resultó plasmado en un sitio repleto de detalles arquitectónicos y artefactos del porfiriato, signos de la vieja sociedad, del actual

desarrollo y los signos proyectados de la utopía de una sociedad justa e igualitaria. El gremio de agrónomos defendía con el ejemplo el ideal colectivo del agrarismo, tratando de poner en marcha los principios cooperativistas en la producción, mientras procuraba mantener un alto nivel académico, apoyado en la buena reputación de la Escuela, de la existencia del Internado y de su excelente planta de profesores. Al interior de la Escuela Nacional de Agricultura, la utopía que articulaba los ideales sociales y colectivos fue la de crear una comunidad escolar íntegra y completa. En Chapingo, el elemento de la comunidad aparece con fuerza y se recrea constantemente en la vida cotidiana de la institución. Por cierta constancia en el nivel de la enseñanza agrícola y la buena imagen de la Escuela Nacional de Agricultura contribuyeron a fortalecer la educación superior en el país en la posrevolución.

A través de los programas educativos de la Revolución Mexicana se planteó la utopía de una educación para todos como un ideal colectivo, aun cuando la educación nunca fue igualitaria, y mucho menos, la educación superior que siguió como lugar privilegiado. Sin embargo, la oportunidad educativa que representaba la Escuela Nacional de Agricultura conformó una utopía durante varias generaciones gracias a la modalidad de internado, la atracción de una ideología educacional forjada en la Revolución Mexicana, fincada en un sentido de comunidad, de servicio y la promesa de una educación de calidad. La Escuela Nacional de Agricultura, como otras instituciones educativas en tiempos revolucionarios, se constituyó así como lugar de enlace de futuros líderes e intelectuales destacados del país.

Para terminar, la presente investigación pretende aportar al conocimiento de los procesos de carácter ideológico por los cuales se constituyen las instituciones educativas. En este caso, develar el movimiento de la ideología de la época, la ideología de la Revolución Mexicana fundante de la Escuela Nacional de Agricultura en su nueva sede; de modo de seguir su evolución en la construcción de una propuesta pedagógica mediante las diversas expresiones discursivas que conforma la historia de la institución.

La ideología revolucionaria imperaba todavía en Chapingo hasta la instauración de un nuevo orden mundial en las últimas dos décadas del siglo recién pasado, pese a la expansión de la política neoliberal y la tendencia a la globalización. En el reciente cambio de milenio se nota la ausencia de utopías, un vacío en el discurso, carencia de elementos unificadores y de esperanza en los planteamientos para la educación en la UACH. Se precisa una nueva utopía (42) (Fig. 52). Una nueva utopía en sentido blochiano y gramsciano, que surja de una voluntad colectiva y de las necesidades que ella dicta, en lo material y en lo emotivo.

NOTAS DE LOS CAPÍTULOS

Introducción

(1) Para esta discusión fueron sugerentes las consideraciones de Deleuze y Guattari sobre la filosofía y los conceptos. Según la concepción griega, el producto de la actividad de los filósofos es el concepto. Incluso, se considera que "la filosofía con mayor rigor, es la disciplina que consiste en crear conceptos [...] siempre nuevos, tal es el objeto de la filosofía ..." (Deleuze y Guattari, 1993, 11). Su valor se encuentra en relación con otros conceptos, de manera que una constelación de ellos conforman el punto de referencia para otros. No existe un concepto simple, sino que todos ellos se definen por sus componentes. Esto implica que "cada componente distinto presenta un solapamiento parcial, una zona de proximidad o un umbral de indiscernibilidad con otro componente..." (Deleuze y Guattari, 1993, 25-26).

(2) En cuanto a los trabajos que conforman los antecedentes sobre la Escuela Nacional de Agricultura-Universidad Autónoma Chapingo, no mencionados en la bibliografía consultada, pueden consignarse: Castañeda Rincón, Javier, *Gestión y organización en la Universidad Autónoma Chapingo* (1998), UACH, México; Castaños, Carlos Manuel, *Testimonios de un agrónomo* (1981), UACH, ; Piña Osorio, Juan Manuel, *Acerca de fantasmas, quemados y otras cosas. Estudio sobre la cotidianidad escolar en la UACH* (1991) y *Modernización y cotidianidad escolar: estudio de la UACH* (1990), Tesis de Maestría, UACH.; Spitzer Schwartz, Terry Carol, *El proceso de socialización del estudiante en la Universidad Autónoma Chapingo; hacia la*

internalización de un rol profesional (1990), Tesis de Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV - IPN, México; Victorino, Liberio. "La universidad pública y las perspectivas de transformación de la UACH", en: *Curriculum universitario de cara al nuevo milenio* (1994), De Alba, Alicia (coord.), Ed. Porrúa, México; Zaldivar, José Antonio, *Siete veranos entre paréntesis. Semblanzas y anécdotas de Chapingo* (1985), UACH; Zepeda del Valle, Juan Manuel, "Estudio histórico de la educación agropecuaria en México" (1982), en: revista *Textual* núm.10, UACH y "La educación superior agropecuaria, nivel licenciatura. Estado actual y perspectivas" (1982), en: revista *Textual* núm.10, UACH.

(3) Cfr. Daniel Bell (1960), *El fin de las ideologías*; y Herbert Marcuse (1975), *El fin de la utopía*.

Capítulo uno: La utopía y su enlace con otros conceptos

(4) Cfr. Platón, *La República o De lo Justo*.

(5) En el apartado XI de las *Tesis sobre Feuerbach*, Marx escribió: "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es transformarlo" (Marx, s/f, 403). También, en el Prólogo de 1859 a la *Contribución a la crítica de la economía política*, señaló que: "No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia" (Marx, s/f, 343).

(6) La relevancia de esta discusión en el contexto de la investigación, deriva del apego de los intelectuales mexicanos a la teoría marxista o a la tendencia socialista en las primeras décadas del siglo XX, con implicaciones en los sucesos del México posrevolucionario y en el medio educativo; asimismo, la existencia de un magisterio comunista y los crecientes resentimientos de representantes de la Iglesia por el artículo tercero constitucional que luego se materializó en el movimiento cristero.

(7) En algunos de los documentos consultados, no se conocen o son contradictorios los datos sobre el año de la publicación. Aquí el interés radica en darse cuenta del proceso de circulación de las nuevas ideas en los círculos intelectuales.

(8) En particular, me refiero a las obras de Roderic A. Camp, *Mexico's leaders. Their education and recruitment* (1980), Tucson, The University of Arizona Press; y a *Los intelectuales y el Estado en el México del Siglo XX* (1995), FCE; de Enrique Krauze: *Caudillos Culturales en la Revolución Mexicana* (1976), Siglo XXI; *Biografía del Poder. Caudillos de la Revolución Mexicana (1910-1940)* (1997), Tusquets Ed.; y de James D. Cockcroft, *Precursores Intelectuales de la Revolución Mexicana (1900-1913)* (1971), Siglo XXI.

(9) Las Internacionales Comunistas propusieron metas de acción política, con lineamientos que seguían cierta progresión. Según Lenin, las Internacionales lograron los siguientes propósitos: La I Internacional (1864-1972) "echó los cimientos de la lucha proletaria internacional por el socialismo"; la II Internacional (1889-1914) "marca la época de la preparación del terreno para

una amplia extensión del movimiento entre las masas en una serie de países; y la III Internacional (creada en 1918) -que corresponde al período de este estudio-, “ha comenzado a llevar a la práctica la consigna más importante de Marx [...] que resume el desarrollo del socialismo y del movimiento obrero a lo largo de un siglo [...] expresada en este concepto: dictadura del proletariado” (Lenin, s/f, 5) y que trataba de la formación de partidos comunistas en una serie de naciones. El ensayo: “La Tercera Internacional y su lugar en la historia”, escrito por Lenin y fechado el 15 de abril de 1919, fue publicado en mayo de ese año en el número I de la revista *La Internacional Comunista* (Lenin, s/f, 11). Las palabras de Lenin sobre la III Internacional, lógicamente, se refieren a sus primeros años, pues el dirigente soviético murió en 1924. La III I.C. fue clausurada en 1943.

(10) Después de haber elaborado algo sobre los intelectuales en base a Gramsci, Alvin W. Gouldner y algunas referencias de Enrique Krauze, compañeros de estudio me advirtieron sobre el libro de Roderic A. Camp, que aún desconocía. Estos autores se complementan entre sí, aportando luces importantes hacia una teoría de los intelectuales. A partir de la lectura de Camp y mucho después de consultar a Susana Quintanilla, pude conocer mejor la situación de los grupos de intelectuales revolucionarios. Algunos meses antes, Raquel Glazman me había facilitado el libro *Representations of the intellectual*, de Edward Said, quien además de abordar a Gramsci y a Gouldner, examina el pensamiento al respecto de Michel Foucault: el “intelectual universal” que es desplazado por el “intelectual específico” que trabaja dentro de una disciplina, pero que puede utilizar su conocimiento en cualquier parte. Said también resume el pensamiento de C. Wright Mills, así como de literatos que describen el modo ser y de vida

del intelectual (Said, 1994, 11, 14, 20-21). Este autor aboga por la teoría gramsciana e insiste que: "the intellectual is an individual with a specific public role in society that cannot be reduced simply to being a faceless profesional, a competent member of a class just going about her/his business [...] the intellectual is an individual endowed with a faculty for representing, embodying, articulating a message, a view, an attitude, philosophy or opinion to, as well as for, a public [...] on the basis of universal principles" (Said, 1994, 11). Pero el intelectual es un individuo inserto, al mismo tiempo, en el mundo privado y público: "that intellectuals are representative, not just of some subterranean or large social movement, but of a quite peculiar, even abrasive style of life and social performance that is uniquely theirs ..." (Said, 1994, 14).

(11) Antonio Caso, uno de los fundadores del Ateneo, por ejemplo, tenía como cuñados a Vicente Lombardo Toledano y a Pedro Henríquez Ureña (Camp, 1995, 187).

(12) Parece que entre los historiadores no hay un acuerdo de quienes eran realmente los integrantes del Ateneo. Susana Quintanilla explica que, en su caso, tomó como "base la lista de 26 nombres presentada por Alejandro Quijano (1937), misma que fuera reproducida por John S. Innes en su tesis doctoral y tomada por Genaro Fernández MacGregor (1940) como referente básico para su propio recuento. Seleccioné de este índice a Antonio Caso, Jesús T. Acevedo, Rafael López, Nemesio García Naranjo, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Luis Castillo Ledón, Alfonso Cravioto, Genaro Fernández MacGregor, Isidro Fabela y José Vasconcelos. Amplié este primer censo con cuatro sujetos más que si bien no fueron socios fundadores del Ateneo sí compartieron con éstos algunos tramos de su trayectoria: Julio Torri, Ricardo Gómez

Robelo, Rafael Cabrera y Carlos Díaz Dufoo. Asimismo, incluí los nombres de los hermanos Cabrera, Luis y Alfonso. En la selección de esta 'muestra', sin duda arbitraria, partí del recuento generacional que hiciera el propio Pedro Henríquez Ureña (1900, pp.227-228), así como de la nómina elaborada por Alvaro Matute (1983)" (Quintanilla, 1995, 16) .

Capítulo dos: Utopía y Revolución; figuras y símbolos de la Revolución Mexicana

(13) En su momento, me sirvieron las discusiones de Alan Knight (1989) y Enrique Semo (1988-1989), como una introducción al tema de la Revolución Mexicana y una orientación para conocer algunas de las corrientes teórico-metodológicas al respecto y ubicar la postura de los sujetos cuyas visiones de la realidad pretendo ilustrar aquí. Seguramente, desde aquella fecha al presente, deben encontrarse documentadas discusiones más actuales sobre el tópico de interpretaciones de la Revolución Mexicana.

(14) Con el término *revisionismo*, Knight se refiere a las nuevas corrientes de interpretación histórica que han avanzado con respecto a la tendencia de la llamada vieja ortodoxia; o en contraposición a ella. El tipo de relato de la vieja ortodoxia consiste en un estilo narrativo basado en el concepto de una revolución popular, campesinista y agraria, en la idea de que la Revolución Mexicana fue una auténtica revolución social (Knight, 1989, 24). Coincido con la perspectiva metodológica y los argumentos centrales de esta postura; ella pretende captar por medio de testimonios y documentos, la óptica de un grupo social muchas veces olvidado: el campesinado "auténtico" que trabaja la tierra.

(15) Se retoma la idea de contingencia de Rosa Nidia Buenfil, ella “no se limita a la idea de accidente [...]. La idea de contingencia implica no sólo lo inesperado de un evento sino que además su efecto modifica sustancialmente la identidad del objeto” (Buenfil, 1993, 7 y 9).

(16) Ricardo Flores Magón (1874-1922), intelectual orgánico por excelencia, fue promotor del Partido Liberal Mexicano, pero es conocido, sobre todo, por sus ideas anarquistas. Los hermanos Flores Magón procedían de Oaxaca, de una familia de clase media. Ricardo, ex estudiante de Derecho y con el oficio de periodista, representaba “una disidencia más difundida entre los intelectuales pequeñoburgueses de ‘fuera’ [en cuanto al] impacto como parte del movimiento precursor...” (Cockcroft, 1971, 70 y 84).

(17) Un mito es un relato o narración que da relevancia y/o exagera la importancia de un suceso o personaje en la historia.

(18) Womack destaca el hecho de que firmaron el Plan de Ayala en el preciso lugar de Ayoxustla, Puebla, relativamente similar a aquel donde fue firmado el Plan de San Luis Potosí en San Antonio, Texas. Pero existe una lógica tras la discrepancia entre el nombre de los planes y los lugares reales donde se formalizaron los documentos. Mientras Anenecuilco era un pueblo antiguo de origen indígena, Ayala era un asentamiento relativamente nuevo y vinculado, por lo tanto, a las posturas del municipio libre; un lugar moderno y asimismo atractivo como sede para la firma del documento. En una reunión de jefes efectuada el 25 de noviembre de 1911, se firmó

el Plan de Ayala, con la presencia de representantes o personeros originarios del Municipio de Villa de Ayala, como lo fueron Eufemio Zapata, Otilio E. Montaño, Próculo Capistrán, y de Anenecuilco, Jesús Sánchez.

(19) Los Artículos agrarios del Plan de Ayala:

“6°. Como parte adicional del plan que invocamos, hacemos constar: que los terrenos, montes y aguas que hayan usurpado los hacendados, científicos o caciques a la sombra de la justicia venal, entrarán en posesión de esos bienes inmuebles desde luego, los pueblos o ciudadanos que tengan sus títulos, correspondientes a esas propiedades, de las cuales han sido despojados por mala fe de nuestros opresores, manteniendo a todo trance, con las armas en las manos, la mencionada posesión, y los usurpadores que se consideren con derecho a ellos lo deducirán ante los tribunales especiales que se establezcan al triunfo de la Revolución.

“7°. En virtud de que la inmensa mayoría de los pueblos y ciudadanos mexicanos no son más dueños que del terreno que pisan sin poder mejorar en nada su condición social ni poder dedicarse a la industria o a la agricultura, por estar monopolizadas en unas cuantas manos, las tierras, montes y aguas; por esta causa, se expropiarán, previa indemnización, de la tercera parte de esos monopolios, a los poderosos propietarios de ellos, a fin de que los pueblos y ciudadanos de México, obtengan ejidos, colonias, fundos legales para pueblos o campos de sembradura o de labor y se mejore en todo y para todo la falta de prosperidad y bienestar de los mexicanos.

“8°. Los hacendados, científicos o caciques que se opongan directa o indirectamente al presente Plan, se nacionalizarán sus bienes y las dos terceras partes que a ellos correspondan, se

destinarán para indemnizaciones de guerra, pensiones de viudas y huérfanos de las víctimas que sucumban en las luchas del presente Plan.

“9º. Para ejecutar los procedimientos respecto a los bienes antes mencionados, se aplicarán las leyes de desamortización y nacionalización, según convenga, pues de norma y ejemplo pueden servir las puestas en vigor por el inmortal Juárez a los bienes eclesiásticos, que escarmentaron a los déspotas y conservadores que en todo tiempo han querido imponernos el yugo ignominioso de la opresión y el retroceso ...” (Silva Herzog, 1995, 290-291).

(20) Durante el interinato de De la Barra, se definió una serie de planes en nombre de la oposición, entre ellos, los de Texcoco y de Tacubaya, con un contenido similar. En el primero, Andrés Molina Enriquez desconoció el gobierno de De la Barra, a favor del revolucionario Emilio Vázquez Gómez, y en el segundo, veteranos del Partido Liberal Mexicano manifestaron su desacuerdo con la exclusión de Emilio Vázquez Gómez y exigían el cumplimiento del Plan de San Luis Potosí. El manifiesto del Partido Liberal Mexicano, que había salido de la mano de los hermanos Flores Magón, entre otros, rompió definitivamente con Madero, al declararse en contra del capital, la autoridad y el clero, y a favor de la lucha anarquista (Ulloa, 1981a, 1097-1099); una revolución alternativa. Más tarde, por parte de los zapatistas, Emiliano Zapata y Otilio E. Montaña elaboraron el famoso Plan de Ayala (noviembre de 1911), un documento original con contenido ideológico netamente campesinista, no sólo al exigir el cumplimiento del Plan de San Luis Potosí, sino también, como señala Ulloa, con la diferencia de que “ataca Madero, habla de Dios, reconoce la propiedad privada e ignora la lucha de clases” (Ulloa, 1981a, 1098-1099).

(21) El despojo de tierras iniciado en la Conquista, se acentuó durante la Colonia a través de las modalidades que impusieron los españoles, así como resultado del abuso de las leyes de la Reforma (de Juárez en 1859 y de Lerdo en 1874); las políticas de la desamortización de las tierras comunales eclesiásticas e indígenas y luego en el porfiriato, con la de enajenación de los terrenos baldíos. Con la desamortización y nacionalización de los bienes eclesiásticos, gran parte de las tierras quedaron en manos extranjeras. Según Ulloa, la Ley de 1856 dio amplia cobertura para que los nuevos hacendados adquirieran las tierras comunales de los pueblos y otra ley porfirista que favorecía a las compañías deslindadoras extranjeras. El gobierno las compensó con la cesión de una tercera parte de las tierras deslindadas (sin que excediera los 2 500 hectáreas). Aún con estas concesiones, en 1894 se eliminaron las restricciones para la adquisición de propiedades nacionales (Ulloa, 1988, 343). De esta manera, las compañías deslindadoras se hicieron de grandes propiedades en los estados de Baja California, Sonora, Sinaloa, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Durango, Zacatecas, Campeche, Yucatán y Chiapas (Ulloa, 1988, 343). Por concepto de despojo, se observaba el siguiente patrón de distribución territorial: en la altiplanicie central del país, dominaron los hacendados por concepto de la desamortización, mientras que en el norte y en el sur dominó el concepto de tierras baldías. El despojo de tierras generó fenómenos sociales como la proletarianización de los comuneros, la existencia de peones acasillados y de aparceros en el centro y norte del país. De esta manera, durante el porfiriato, sujetos ajenos a los pueblos acapararon sus tierras e implantaron un régimen que violentó las costumbres de los comuneros, muchos de ellos indígenas.

(22) Se trataba de la expropiación de los bienes de Porfirio Díaz, Félix Díaz, Victoriano Huerta y sus aliados. También el gobernador de Durango, Pastor Rouaix consideró de utilidad pública que los pueblos expropiaron las tierras destinadas a la agricultura de las haciendas colindantes. Sin embargo, Carranza consideró inoportuno estos primeros repartos de tierra ya que previamente hacía falta elaborar una normatividad (Ulloa, 1981a, 1121).

(23) Las otras cláusulas del Acta de Ratificación del Plan de Ayala tenían que ver con demandas agrarias. En julio de 1914, se proclamó el Acto de Ratificación del Plan de Ayala que pretendía: “1. elevar a principios constitucionales los principios del Plan de Ayala; 2. establecer un gobierno adicto al Plan; y 3. inmediatamente llevar a la práctica la Reforma Agraria” (Ulloa, 1981a, 1121).

(24) Con el fin de elaborar el artículo constitucional, se integró una comisión con la asesoría de Andrés Molina Enríquez, abogado consultor de la Secretaría de Fomento y representante de la Secretaría de Hacienda en la Comisión Nacional Agraria. Faltando dos días para que concluyera el Congreso, la comisión se presentó a la asamblea que estaba en sesión permanente. La madrugada del 30 de enero de 1917, se aprobó el artículo 27 por unanimidad de 150 votos. El artículo consistió en la exposición de motivos, obra de Molina Enríquez, y doce párrafos más (Ulloa, 1988, 408).

(25) Glosario de términos agrarios:

Aparcería: contrato por el cual el dueño de una finca rústica la cede en explotación con reparto proporcional de los frutos o beneficios; contrato en que la renta es proporcional a los beneficios.

Desamortización: dejar libres los bienes que estaban amortizados, poner en venta los bienes de manos muertas.

Diezmo: pago a la Iglesia o al rey de la décima parte de los frutos obtenidos por fieles o súbditos.

Mayorazgo: institución destinada a perpetuar en una familia la posesión de las tierras y ciertos bienes en favor del hijo mayor.

Restitución: reintegración, devolución, reestablecimiento.

Fuente: *Pequeño Larousse Ilustrado*. 1970. Paris. Ed. Larousse.

(26) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la del 5 de febrero de 1857, expedida por el C. Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, encargado del Poder Ejecutivo de la Nación, Venustiano Carranza.

“TÍTULO PRIMERO. CAPÍTULO I.

“De las garantías individuales

“Artículo 27°. La propiedad de las tierras y aguas comprendidas dentro de los límites del territorio nacional, corresponde originariamente a la nación, la cual ha tenido y tiene el derecho de transmitir el dominio de ellas a los particulares constituyendo la propiedad privada.

“Las expropiaciones sólo podrán hacerse por causa de utilidad pública y mediante indemnización.

“La nación tendrá en todo tiempo el derecho de imponer a la propiedad privada las modalidades que dicte el interés público, así como el de regular el aprovechamiento de los elementos naturales susceptibles de apropiación, para hacer una distribución equitativa de la riqueza pública y para cuidar de su conservación. Con este objeto se dictarán las medidas necesarias para el fraccionamiento de los latifundios; para el desarrollo de la pequeña propiedad; para la creación de nuevos centros de población agrícola con las tierras y aguas que les sean indispensables; para el fomento de la agricultura y para evitar la destrucción de los elementos naturales y los daños que la propiedad pueda sufrir en perjuicio de la sociedad. Los pueblos, rancherías y comunidades que carezcan de tierras y aguas, o no las tengan en cantidad suficiente para las necesidades de su población, tendrán derecho a que se les dote de ellas, tomándolas de las propiedades inmediatas, respetando siempre la pequeña propiedad. Por tanto, se confirman las dotaciones de terrenos que se hayan hecho hasta ahora de conformidad con el decreto de 6 de enero de 1915. La adquisición de las propiedades particulares necesarias para conseguir los objetos antes expresados se considerarán de utilidad pública.

“Corresponde a la nación el dominio directo de todos los minerales o substancias que en vetas, mantos, masas o yacimientos constituyan depósitos cuya naturaleza sea distinta de los componentes de los terrenos...” (1186-1187).

(27) Semo resume la situación así: “El bloque triunfante se formó en las alturas de las clases poseedoras viejas y nuevas: viejos oligarcas porfirianos y nuevos generales revolucionarios. Fueron ellos quienes decidieron no sólo la cuestión del poder, sino también la orientación económica y social de la Revolución, subordinando los impulsos agraristas, obreristas,

nacionalistas, democráticos que se manifestaban desde abajo. En el campo de la cultura se produce una revolución sin precedentes. Pero, las ideas agraristas comparten el escenario con la integración de los indígenas a la nación, el antiimperialismo, el liberalismo político, los socialismos y la modernización”. El autor considera que hoy en día caracterizar la revolución como agraria es inaceptable, aunque constituye “una mistificación explicable en los pensadores de los años veinte ...” (Semo, 1988-1989, 132). Aquí se considera que es precisamente la mística de la revolución agraria zapatista lo que perdura y da sentido a la memoria de la Revolución Mexicana.

(28) En su ausencia del escenario político, Benjamin Hill y otros obregonistas ocuparon lugares estratégicos en la política de la capital (Matute, 1988, 27-29). Sin embargo, en junio de 1919, Obregón regresó a la luz pública para tomar parte en la campaña presidencial. Con la política de alianzas de Obregón y con Plutarco Elías Calles en la Secretaría de Trabajo, el candidato pactó en secreto con los directivos de la Confederación Regional de Obreros Mexicanos (CROM). Finalmente, los zapatistas se aliaron con Obregón que les proporcionó armas. Anteriormente, Genovevo de la O había ido hasta el Distrito Federal para salvar a Alvaro Obregón y a Benjamin G. Hill cuando huyeron de un probable atentado, y los llevó hasta Chilpancingo (Ulloa, 1981a, 1169-1171).

(29) La falta de comprensión de los valores de la sociedad rural se expresa, curiosamente, en un error de traducción en la primera línea del prefacio del muy conocido libro de Womack sobre Zapata, que comienza así en su versión original en inglés: “This is a book about country people

who did not want to move and therefore got into a revolution" (Womack Jr., 1968, IX). La traducción es imprecisa y ambigua con respecto a la palabra *move* cuando dice: "Este es un libro acerca de unos campesinos que no querían cambiar y que, por eso mismo, hicieron una revolución" (Womack Jr., 1968, XI). El original pareciera dar a entender que se está hablando de gente que no quería el cambio, cuando debería decir "mudarse", en lugar de "cambiar" y así dar el sentido de arraigo al lugar de origen. Rosa María Torres me señaló el error en la traducción del libro. Tal error en la traducción podría interpretarse como acorde con un tipo de pensamiento aún vigente que considera al campesinado como sector tradicional, y por lo tanto antagónico al progreso. Sin embargo, los elementos constitutivos de "lo tradicional" no necesariamente implican una posición antiprogresista. Similarmente, Adolfo Gilly comenta la postura de los jefes zapatistas después de la muerte de Zapata: "Los campesinos y sus jefes sabían, además que la tierra no basta. La tenencia de la tierra no es la propiedad personal de una olla o de un sombrero. Es una relación social (como lo es también el capital), a través de la cual se define una relación con el poder, con la sociedad, con su economía, su política y su cultura. Lo sabía el zapatista que respondió a Carleton Beals [un periodista y escritor estadounidense, cuando preguntó: ¿ qué quería su pueblo?. El zapatista respondió:] Tierra, agua, escuelas" (Gilly, 1994, 355).

(30) Según Córdova, este hecho no es particular de México: "La ideología educativa de la Revolución Mexicana [...] de sus dirigentes [...] fue obra de los sectores medios de la sociedad mexicana de principios de siglo [pero esto] no constituye un rasgo característico de México, sino algo típico de todo movimiento político en general y en particular de todo movimiento

revolucionario. Los sectores medios representan aquellos lugares de la sociedad en donde se producen las ideologías [...] que de alguna manera intenta identificarse con otras clases de la sociedad" (Córdova, 1984, 83).

Capítulo tres: La utopía en el planteamiento educativo de la Escuela Nacional de Agricultura en el México posrevolucionario

(31) Con la noción de *discurso* se contemplan manifestaciones de diferente índole. Los símbolos de la Revolución Mexicana se hallan presentes en discursos, locuciones, en documentos legales, escritos analíticos, en el folclore, en la memoria colectiva de diferentes personajes y en expresiones gráficas y artísticas (Cfr. Rosa Nidia Buenfil, 1993 y 1996).

(32) Se relata que los siguientes alumnos fueron con Emiliano Zapata, para integrar las comisiones agrarias: Marte R. Gómez, Francisco García Robledo, Enrique Coppel Rivas, Bartolomé Vargas Lugo, Efraín Gutiérrez, Alfonso Cruz, Mario Bandala, Alberto Lares; otros con Francisco Villa: Miguel Yépez Solórzano, Francisco L. Terminel, Gilberto Fabila, Manuel Cadena, Waldo Soberón; otros fueron a Sonora, con Obregón, para constituir la primera comisión agraria del estado: Juan de Dios Bojórquez, Luis León, Gregorio Díaz, Ramón Corral, Enrique de la Garza, Mario Javier Hoyo; y desde 1910, unos cuantos alumnos se unieron a Madero: Mario Jarios, Chito Gómez, José Herrera, Oswaldo González y José Segundo Iturrios. Sin embargo, los que fueron a militar a la Revolución cuando cerraron la Escuela Nacional de Agricultura en 1914, "fueron incontables" (Fernández y Fernández, 1991, 57-58).

(33) El planteamiento del Pueblo Cooperativo quedó sólo como utopía por lo que: “posteriormente a 1920 la superficie indicada había ido mermando por afectaciones agrarias, contrariamente a la idea de convertirla en una hacienda modelo, con administración estatal, o en una colonia cooperativa [...] La burocracia con sus trabas y su falta de eficacia impidió, e inclusive hizo abortar, esos proyectos” (Fernández y Fernández, 1991, 30).

(34) Para tener una idea de quienes eran los agrónomos que estaban “a la cabeza del gremio”, podemos mencionar a: “Elpidio Rodríguez, Ignacio Velázquez, Miguel Yépez Solórzano, José R. Alcaraz, Nabor Cuervo Martínez, Lauro G. Caloca (abogado), Alberto Lizárraga, Eustacio L. Contreras, Felipe Valencia López, Alfonso González Gallardo, Francisco García Robledo, Abel Hernández Coronado, Alberto García Teruel, Alfonso Madariaga, Ignacio L. Figueroa, Enrique Muriz, José Mares, Ernesto Martínez de Alva, Apolonio R. Guzmán, Manuel Mesa, Gilberto Fabila, Marte R. Gómez, Samuel Torres Elorduy, Manuel Alcázar, Gaspar Garza Lara, Ernesto Reza Rivera y Ricardo Pacheco” (Fernández y Fernández, 1991, 71).

(35) Al principio de una larga vida de servicio público sus actividades lo fueron en torno a las cuestiones agraria y agrícolas. Por mencionar algunas: en 1915, fue topógrafo de la Comisión Agraria en el Distrito de Yautepec, Morelos, y de 1917 a 1922, auxiliar de campo y Director auxiliar de la Comisión Nacional Agraria. En 1925, invitado por el Gobernador de su estado natal de Tamaulipas, el Lic. Emilio Portes Gil, ocupó la jefatura del Departamento de Fomento y la Presidencia de la Comisión Agraria de esa entidad. Además, fue dos veces Secretario de

Agricultura y Fomento, la primera vez de 1928 a 1930 y luego de 1940 a 1946; Secretario de Hacienda de 1933 a 1934; Diputado al Congreso del estado de Tamaulipas; Diputado al Congreso de la Unión de 1927 a 1930 y Gobernador del estado de Tamaulipas de 1937 a 1940 (Gómez, 1978, 17).

(36) Aquí, la frase: “la explotación de la tierra”, se entiende como el justo aprovechamiento de los recursos de la naturaleza, de acuerdo con los cánones del preciso momento histórico, y no en los términos ecologistas de hoy, como el devastamiento de la misma.

(37) Rivera estudió por muchos años, primero en México y luego en el extranjero, lo cual explica su ausencia durante la lucha armada. Los maestros de Rivera fueron Andrés Ríos, Félix Parra, José María Velazco y luego Santiago Rebull de la Academia de San Carlos, debiéndose incluir entre ellos al grabador José Guadalupe Posada y al editor Venegas Arroyo, en México. De los de su estancia en Europa destacan: Eduardo Chicarro en Madrid, su trabajo y la experiencia adquirida en Montparnasse, París; y el estudio de los grandes maestros de la pintura del renacimiento (Zepeda de Valle, 1993, 11 y 12).

(38) La técnica “al fresco” es muy exigente: “pintar con colores a la acuarela, sobre y eso recién aplicado y mientras éste se halla fresco. El color es absorbido por capilaridad y sostenido y protegido por una fina película de carbonato de calcio formada por la brocha al humedecer el emplasto [...] Es menestar el conocimiento de la química para la preparación de un trabajo

duradero, y de la habilidad de un albañil para la aplicación de las capas sucesivas de emplasto ...” (Zepeda del Valle, 1993, 11, 15 y 16).

(39) El Partido Comunista de México, nutrido ideológicamente por el movimiento obrero emergente de 1916 y las corrientes anarquistas y socialistas, fue fundado en 1919 y luego se afilió a la Tercera Internacional (De Pina, 1990, 26).

(40) Los modelos de los murales de la capilla fue gente cercana a Rivera en el trabajo y en su vida íntima y familiar, entre ellos, gente famosa y gente común. La mujer sensual, en la figura de Lupe Marín, es la que más llama la atención, por su ubicación frente a la entrada, en el justo sitio del antiguo altar, dominando el espacio donde el muralista representó a la tierra fecundada o fructificada. Rivera pintó a Lupe Marín durante sus dos embarazos como máxima figura de la femineidad. En el mismo panel del desnudo femenino, se encuentran otros elementos: un Eolo (la deidad griega del viento), representado por una adolescente que sopla el aire creador, que modeló Guadalupe Rivera Marín, hija del pintor y de Lupe Marín; el agua, representada por una mujer de cabello largo y ondulado, y el fuego que un Prometeo volcánico (el dios del fuego) entrega al ser humano: “En este panel de generosas dimensiones alcanza el grandioso fresco de Chapingo su plenitud y climax. Aquí no sólo eleva la pintura (el color, el dibujo, la composición) su grandioso cántico a la tierra que alimenta al hombre, sino al hombre que en armonioso enlace propicia el parto de la naturaleza” (Rodríguez, 1986, 13).

Tina Modotti, una joven fotógrafa y comunista italiana, aparece como la Tierra Oprimida por las fuerzas negativas del clero, de los militares y del capitalismo. La mujer desnuda, “sugiere por las curvas delicadamente trazadas la geografía carnal (las costas y las penínsulas) de México” (Rodríguez, 1986, 11). En otro panel, la misma Tina Modotti representa también, la Tierra Virgen o la Tierra Dormida, que lleva en la mano, una planta en germinación.

En otros paneles, aparecen la figura popular de la cantante Concha Michelo (“la compañera Michel”, que Rivera conoció en las reuniones del Partido Comunista), como la Tierra Agreste; Luciana, una amiga de Diego; y León Venado, un albañil de Chiconcuac, que trabajaba en la obra. También utilizó a Máximo Pacheco, como modelo para la familia mexicana, y a la poetisa cubana Graciela Garbalosa, que representa el Trigo Dorado (Zepeda del Valle, 1993, 23-25).

(41) Nombre de una calle periférica a la actual sede de la Universidad Autónoma Chapingo.

Conclusiones: reflexiones sobre una utopía educativa

(42) En septiembre de 1997, Chapingo fue una de las catorce sedes nacionales seleccionadas para realizar el Congreso fundacional del Frente Zapatista de Liberación Nacional. Se demuestra así el impacto de la ideología en el tiempo; la ENA-UACH, en tanto lugar todavía impregnado con el mito de Zapata y de la ideología de la Revolución Mexicana, fue escogida como lugar simbólico para un evento político que señala una continuidad: el neozapatismo como concepción

de mundo, de corte utópico en ese fin de siglo, con múltiples similitudes entre el original movimiento zapatista revolucionario.

Se han modificado los términos de la lucha, así como el nombre de la utopía, pero el conflicto por la tierra aún no ha terminado. El símbolo de la tierra, fuente de identidad y causa de la lucha revolucionaria, todavía figura en el neozapatismo del fin de siglo, como elemento latente y fundamental en la problemática de la zona norte y otras partes de Chiapas, así como en diversos territorios rurales de todo el país. La lucha por la tierra se ha traducido en una nueva causa por la autonomía de las comunidades indígenas.

En los años noventa, surge una nueva utopía en el país, revestida del ropaje de la Revolución Mexicana y de algunos de sus símbolos y anhelos, aunque sin emplear el concepto de revolución en su discurso. No se planteó una revolución, ni siquiera una transformación en el sentido marxista, sino el de traer a la conciencia del mundo la situación de un grupo de mexicanos olvidados, apelando al derecho de los indígenas a una ciudadanía verdadera. A partir del movimiento neozapatista (como otros paralelos culturales en el mundo contemporáneo), se hace obligatorio pensar en nuevos significados para los viejos conceptos, en la ausencia de utopías y acaso en la relación de todo eso con la educación de los mexicanos. Hoy en día, en lugar de Zapata, se cuenta con la figura de un nuevo mesías o caudillo posmoderno, el subcomandante Marcos. A través de la letra y voz viva de este poeta y galante militar, en el sentido puro del intelectual orgánico gramsciano, se pretende representar los intereses colectivos de los indígenas, de la mujer, de los pueblos, así como de la nación. Nace el nuevo lenguaje de los

hombres “sin rostro”, que hacen historia con su lucha por la justicia social. El discurso neozapatista denuncia el estado de cosas y plantea aspiraciones innovadoras. La *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona* es una alocución con características utópicas porque combina la poesía con los ideales políticos. Dice: “Para todos la luz. Para todos todo. Para nosotros el dolor y la angustia, para nosotros la alegre rebeldía, para nosotros el futuro negado, para nosotros la dignidad insurrecta. Para nosotros nada...” (1994).

**ANEXO 1: REPRESENTACIONES DE LA UTOPIA EN LA ESCUELA NACIONAL DE
AGRICULTURA**

1. Tomás Moro (1478-1535). El autor de *Utopía* (1516). Tomado de: Reale y Antiseri (1992a). (124).
2. Portada y dibujos de la *Utopía* de Moro. Tomado de: Gómez Tovar y Delgado Larios (1991). (16 y 111).
3. Antonio Gramsci (1891-1937). Tomado de: Gramsci (1975).
4. Alvaro Obregón. Tomado de: Matute (1988). (23).
5. Francisco Villa. Tomado de: Krauze (1995b). (87).
6. “Los ‘dorados’ en pleno. El jefe al centro”. Tomado de: Krauze (1996). (78).
7. Emiliano Zapata. Tomado de: Krauze (1995b). (51).
8. Otilio Montaño. Tomado de: Krauze (1995b). (45).
9. El Plan de la Villa de Ayala. Tomado de: Ulloa (1981b). (123-124).
10. “Zapata y su estado mayor”. Tomado de: Ulloa (1981b). (134).
11. Luis Cabrera. Tomado de: Ulloa (1988). (113).
12. Andrés Molina Enríquez. Tomado de: Krauze (1995). (111).
13. “Comisión del artículo 27 constitucional: Francisco J. Múgica, Pastor Rouaix, Heriberto Jara, Andrés Molina Enríquez”. Tomado de: Krauze (1995a). (103).
14. José Vasconcelos, el caudillo cultural. Tomado de: Krauze (1992). (85).
15. José Vasconcelos. Tomado de: Krauze (1992). (91).
15. Vicente Lombardo Toledano. Tomado de: Krauze (1992). (90).

16. "Don Eulalio y sus intelectuales idealistas: Montañón, Vasconcelos y Antonio Caso". Tomado de: Krauze (1996). (78).
17. "Comida de intelectuales: Entre los sentados, de izquierda a derecha, Antonio Caso (3), José López Portillo y Rojas (4), Enrique González Martínez (5), José Vasconcelos (6). De pie: Manuel Gómez Morín (4), Antonio Caso Leal (7), Alfonso Caso (8), Manuel M. Ponce (11), Vicente Lombardo Toledano (12), Alejandro Quijano (14), Alfonso Cravioto (17), Manuel Toussaint (18), Julio Torri (22)". Tomado de: Krauze (1982).
18. Diego Rivera. Tomado de: Krauze (1992). (87).
19. Plano topográfico de la hacienda de Chapingo; 6 de mayo de 1903. Tomado de: Fernández y Fernández (1991). (22-23).
20. "Convento de San Jacinto". Tomado de: Anaya *et al.* (1996a). (33).
21. "Grupo revolucionario en el que militaron varios alumnos de la Escuela Nacional de Agricultura en 1911. *De izquierda a derecha, de pie:* Rafael Buelna, Enrique Estrada, una persona no identificada, Salvador Herrejón López (compañero nuestro), Luis T. Navarro, X. Rascón, (alumno de la Escuela Nacional de Agricultura), Othón de Mendizábal, Nemesio Vargas (alumno de la Escuela Nacional de Agricultura). *Abajo, sentados:* Hilario López (alumno de la Escuela Nacional de Agricultura), persona no identificada de nombre pero que era primo de don Francisco I. Madero, y Alvaro Fernández (alumno de la Escuela). *Atrás:* un señor apellidado Vázquez. Los trece jóvenes, casi todos ellos estudiantes, se fueron juntos a la revolución". Tomado de: Marte R. Gómez (1976). (161).
22. "Agronomancia por RIC y RAC. Se identifican, de izquierda a derecha: 1. Luis León. 2. Probablemente Fernando Foglio Miramontes. 3. Julián Rodríguez Adame. 4. Adán Ramírez

- López. 5. Pascal Gutiérrez Roldán. 6. Manuel Mesa Andraca. 7. Marte R. Gómez. 8. César Martino. 9. Norberto Aguirre. 10. Manuel Marcué Pardiñas. 11. Narciso Bassols. 12. Gonzalo Robles. 13. Enrique Marcué Pardiñas". Tomado de: Marte R. Gómez (1976). (277).
23. Tina Modotti es la modelo para la *Tierra Dormida*. Tomado de: Rodríguez (1986).
24. "La tierra oprimida por las fuerzas del clero, de los militares y del capitalismo". La mujer desnuda sugiere la forma geográfica de México. Tomado de: Rodríguez (1986).
25. Guadalupe Marín es la modelo para la tierra "empañada". Tomado de: Rodríguez (1986).
26. El "propagandista" o "agitador" promueve la unión de las fuerzas campesinas y obreras en la lucha revolucionaria. Tomado de: Rodríguez (1986).
27. Coautores del Plan de Ayala. Los cuerpos de Emiliano Zapata y Otilio Montaño fertilizan la milpa. Tomado de: Rodríguez (1986).
28. El Edificio Principal de Chapingo. Fotografía de Alejandra y Carlos Muench.
29. La torre de la capilla del Edificio Principal de la ex-hacienda Chapingo. Fotografía de Alejandra y Carlos Muench.
30. Diosa Ceres de la agricultura. Fotografía de Alejandra y Carlos Muench.
31. El *Árbol de los Acuerdos*. Fotografía de Alejandra y Carlos Muench.
32. La puerta completa de la capilla de Chapingo. Fotografía de Alejandra y Carlos Muench.
33. "Los buenos estarán siempre con Emiliano Zapata". Fotografía de Alejandra y Carlos Muench.
34. Edificios de la antigua ENA. Fotografía de Alejandra y Carlos Muench.
35. El Pueblo Cooperativo. Fotografía de Alejandra y Carlos Muench.
36. Placa del pueblo cooperativo. Fotografía de Alejandra y Carlos Muench.

37. Karl Marx (1818-1883). Tomado de: Marx y Engels (1955).
38. Calzada principal de la Escuela Nacional de Agricultura, hoy Universidad Autónoma Chapingo. Fotografía de Alejandra y Carlos Muench.
39. El General Manuel González. Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Fotografía y Cine. Dirección de Difusión Cultural.
40. *El Árbol de los Acuerdos*. Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Fotografía y Cine. Dirección de Difusión Cultural.
41. El casco principal y la fuente "Las circasianas". Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Fotografía y Cine. Dirección de Difusión Cultural.
42. Puerta de acceso a los graneros de la hacienda de Chapingo. Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Fotografía y Cine. Dirección de Difusión Cultural.
43. Una hacienda porfirista. Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Fotografía y Cine. Dirección de Difusión Cultural.
44. Marte R. Gómez en su despacho como Director de la Escuela Nacional de Agricultura. Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Fotografía y Cine. Dirección de Difusión Cultural.
45. La casa del Director de la Escuela. Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Fotografía y Cine. Dirección de Difusión Cultural.
46. El tren de San Lázaro. Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Fotografía y Cine. Dirección de Difusión Cultural.
47. El antiguo establo. Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Fotografía y Cine. Dirección de Difusión Cultural.

48. Los alumnos "pasan revista". Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Fotografía y Cine. Dirección de Difusión Cultural.
49. Los dormitorios de los alumnos. Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Fotografía y Cine. Dirección de Difusión Cultural.
50. Los alumnos de la ENA en actividades de campo. Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Fotografía y Cine. Dirección de Difusión Cultural.
51. Alumnos de la Escuela jugando "pushbol". Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Fotografía y Cine. Dirección de Difusión Cultural.
52. "Regresan los zapatistas a Chapingo. 1915-1997." Poster del Congreso de la fundación del Frente Zapatista de Liberación Nacional. 13-15 de septiembre de 1997.

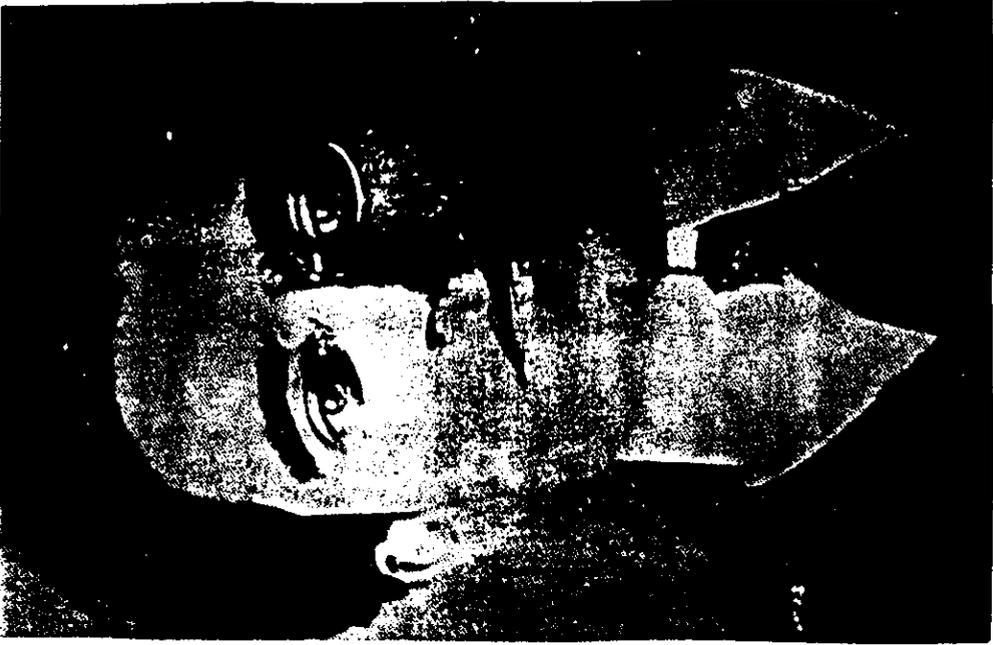


Fig. 3.

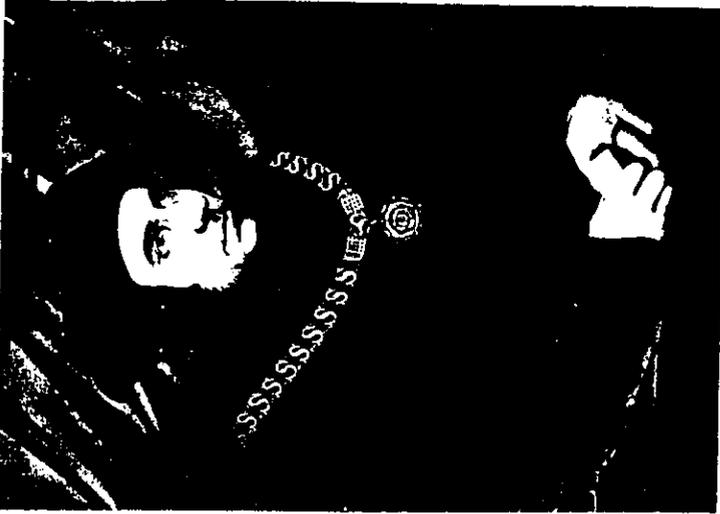


Fig. 1.

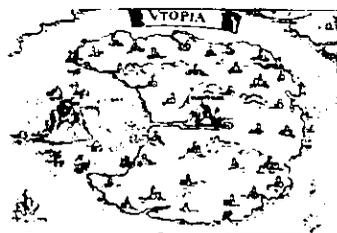


Portada de "Utopia", edición de Basilea, 1518.

1516: Thomas Moro,
Utopia. Lovaina.



Isla de Utopia. xilografía de la primera edición, impresa en Lovaina, 1516.



Isla de Utopia. xilografía de la edición impresa en Leipzig, 1612.

Fig. 2.

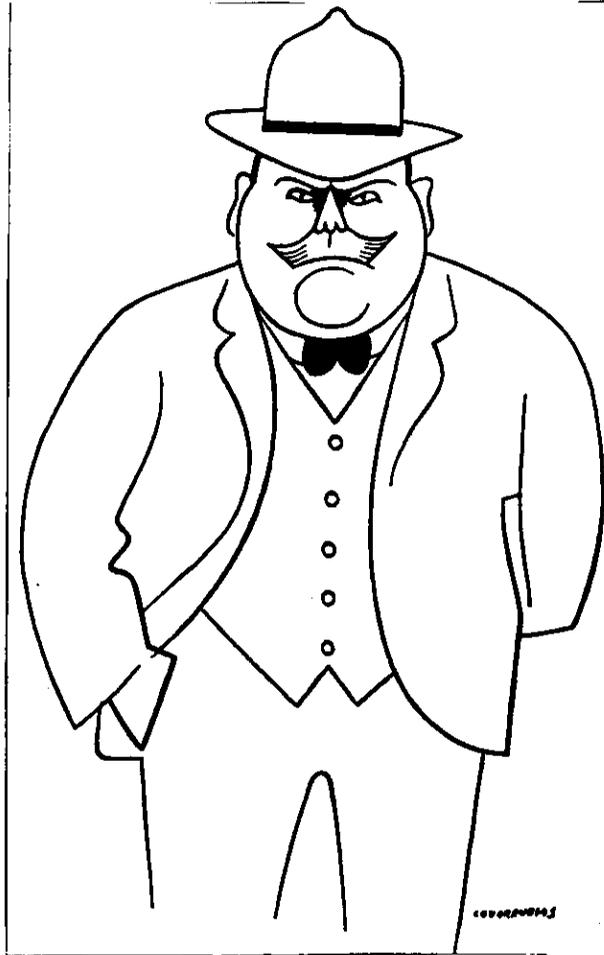


Fig. 4.



Fig. 5.





Fig. 8

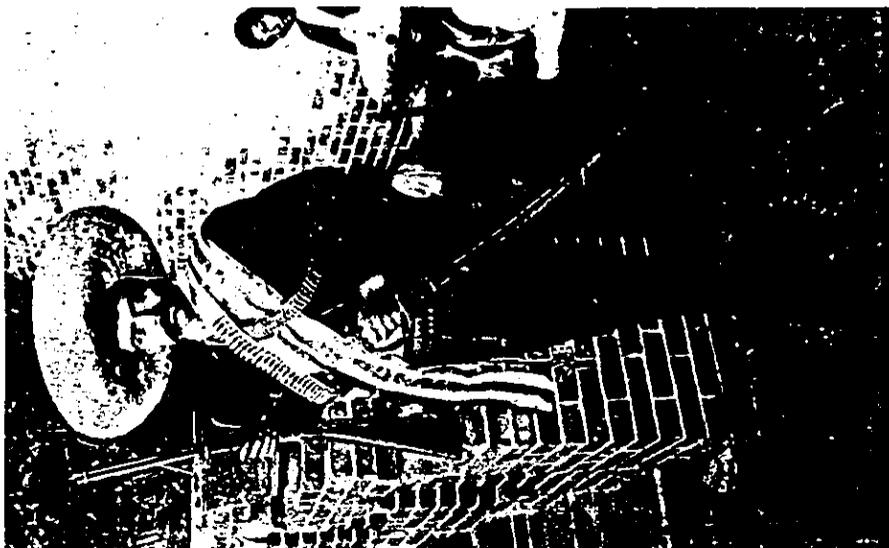


Fig. 7.



Fig. 10.





Fig. 11.



Fig. 12.





Fig. 14.



Fig. 15.





Fig. 17.



Fig. 18.

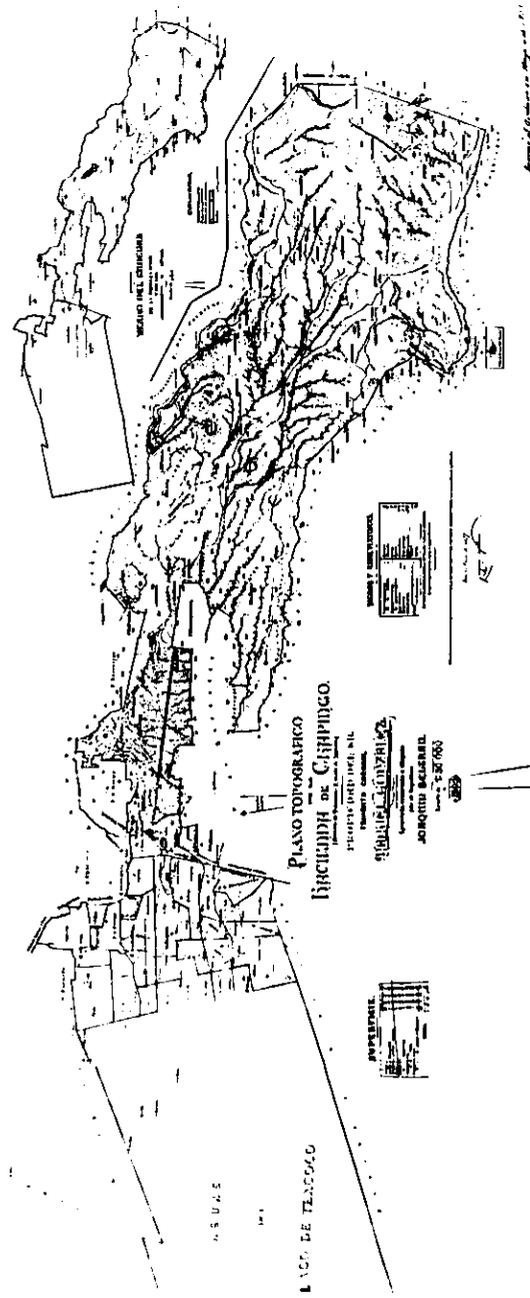


Fig. 19.



Convento de San Jacinto

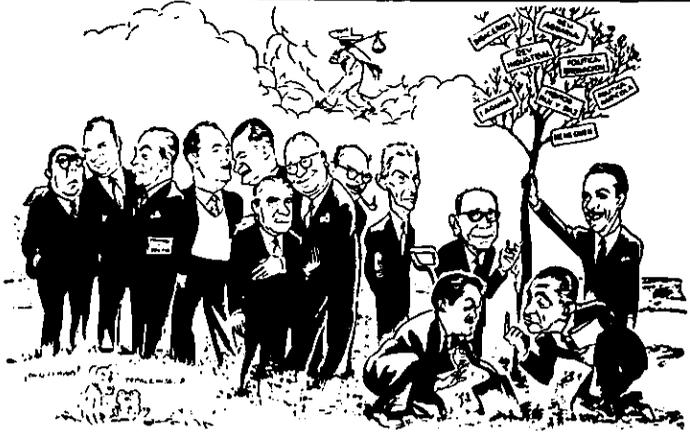
Fig. 20.



Grupo revolucionario en el que militaron varios alumnos de la Escuela Nacional de Agricultura en 1911

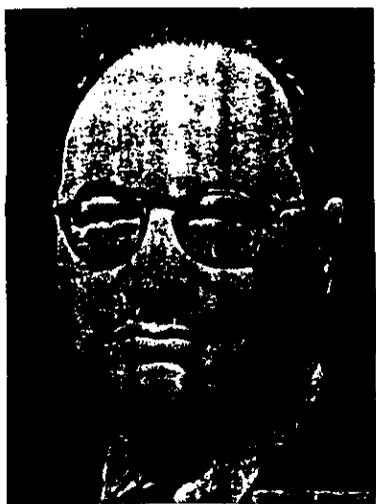
Fig. 21.

AGRONOMANCIA *** Por RIC y RAC



Exhibitor
Se identifican, de izquierda a derecha:
1. Luis León. 2. Probablemente Fernando Euglio Muiamontes. 3. Julian Rodriguez Adams. 4. Adán Ramirez Lopez.
5. Pascual Gutierrez Roldán. 6. Manuel Mesa Andriaca. 7. Marie R. Gomez. 8. César Martino. 9. Norberto Aguirre.
10. Manuel Marcué Pardeñas. 11. Narciso Bassols. 12. Gonzalo Robles. 13. Enrique Marcué Pardeñas.

Fig. 22.



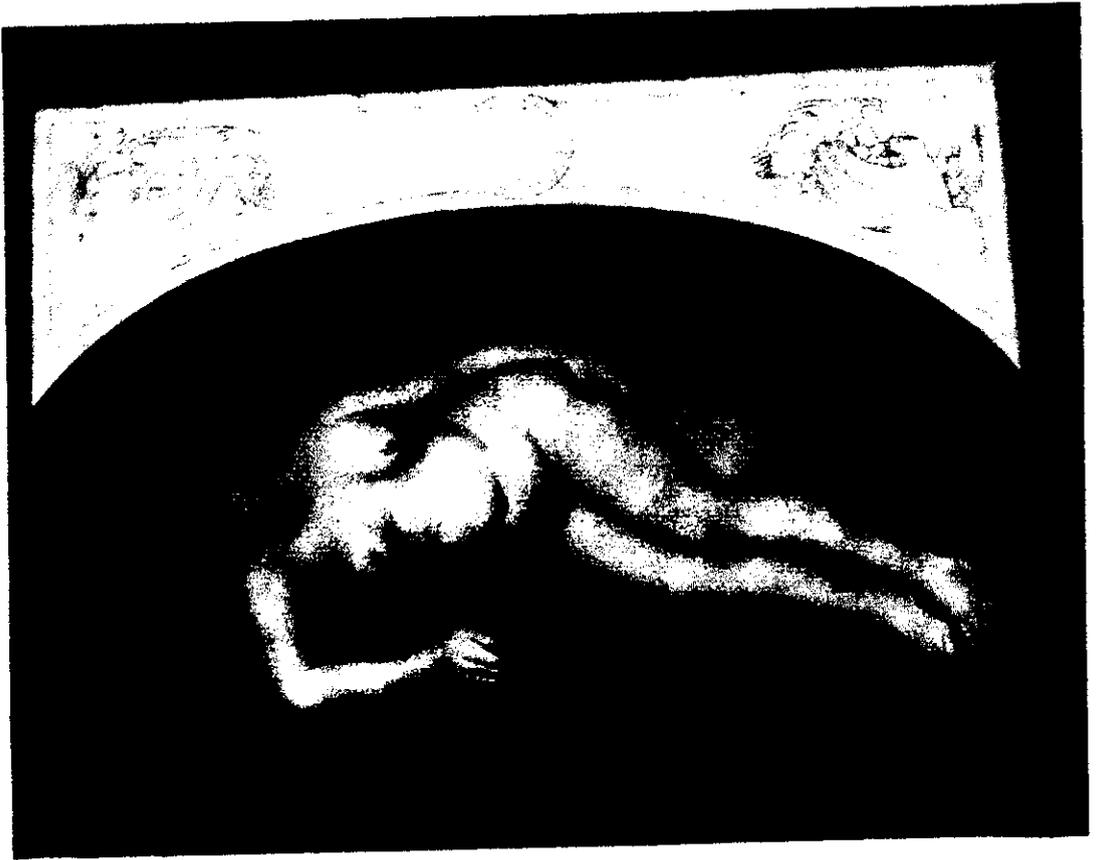


Fig. 23.

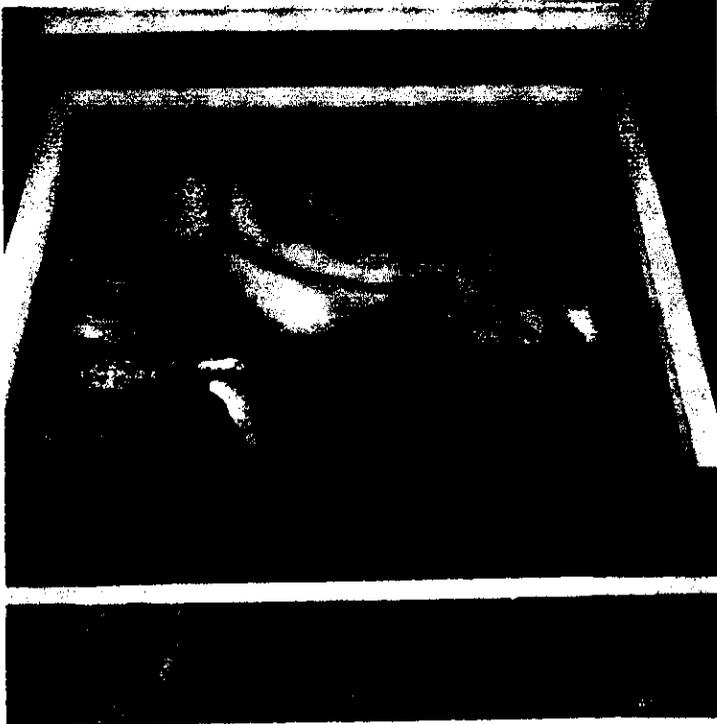


Fig. 24.

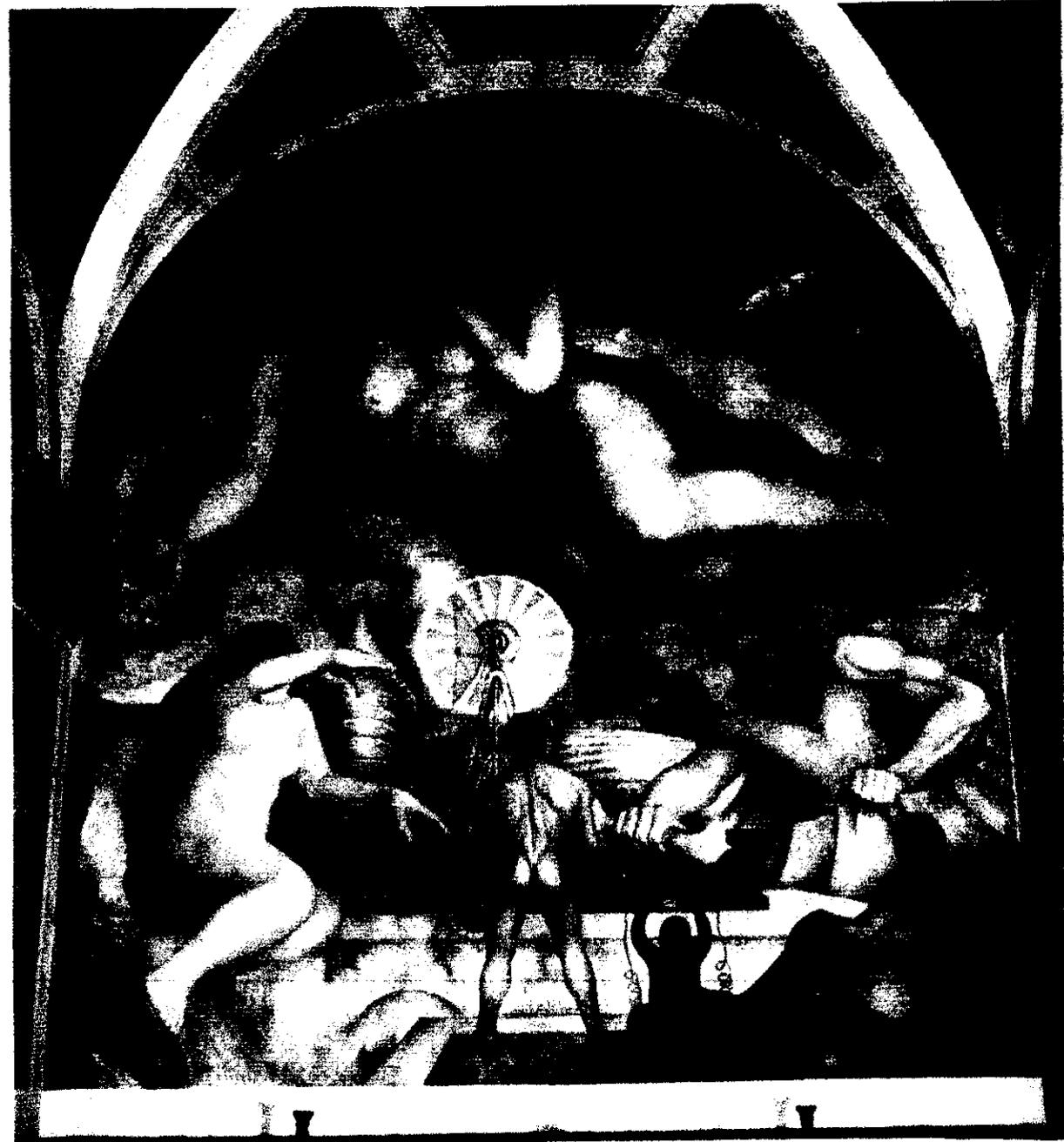




Fig. 26.

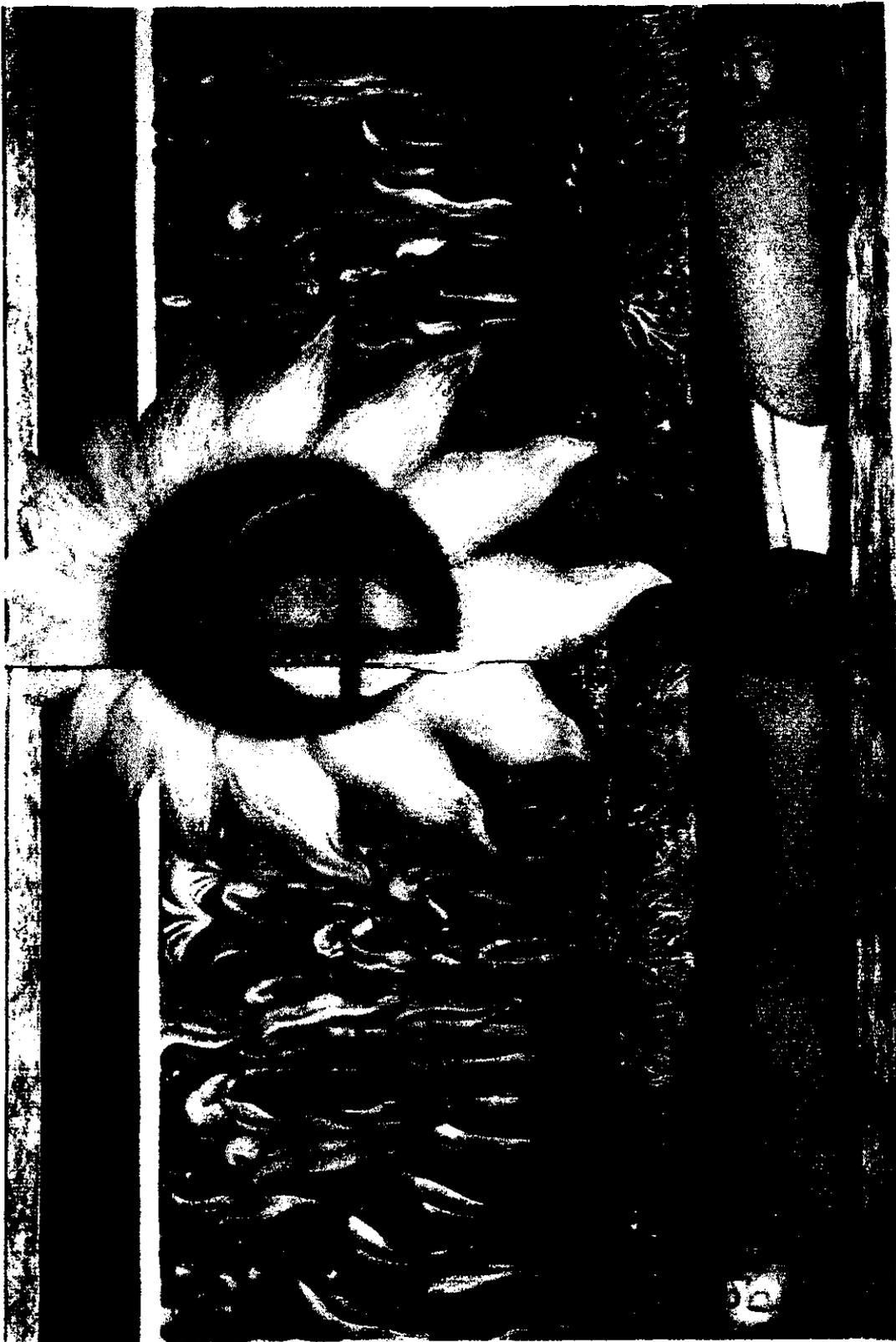


Fig. 27.

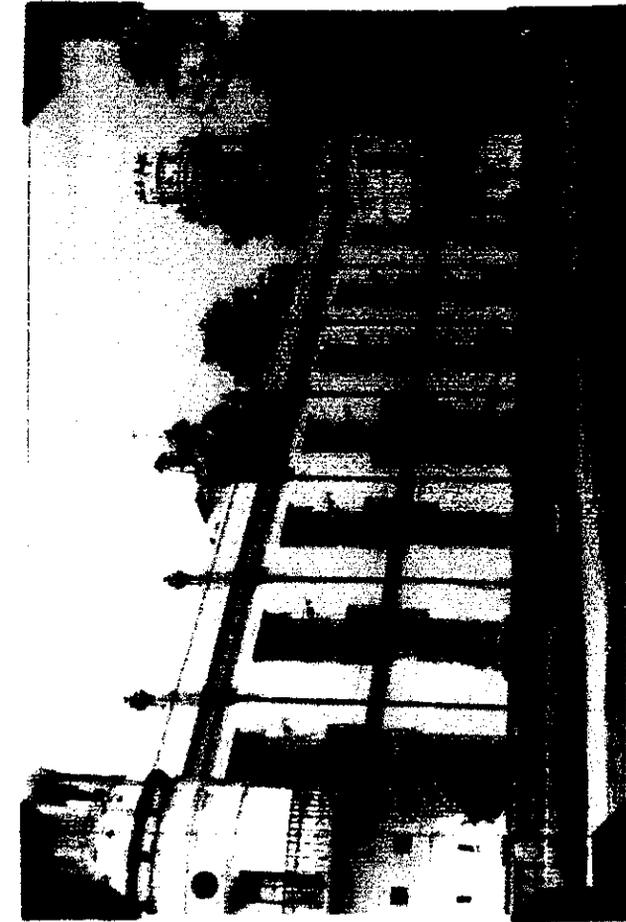


Fig. 28.



Fig. 29.



Fig. 30.



Fig. 31.

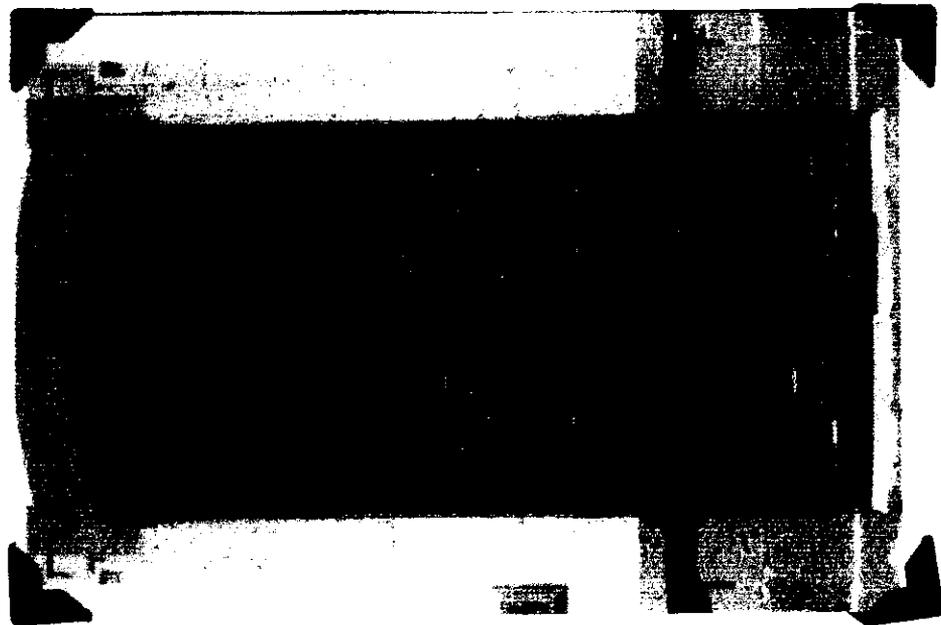


Fig. 32.

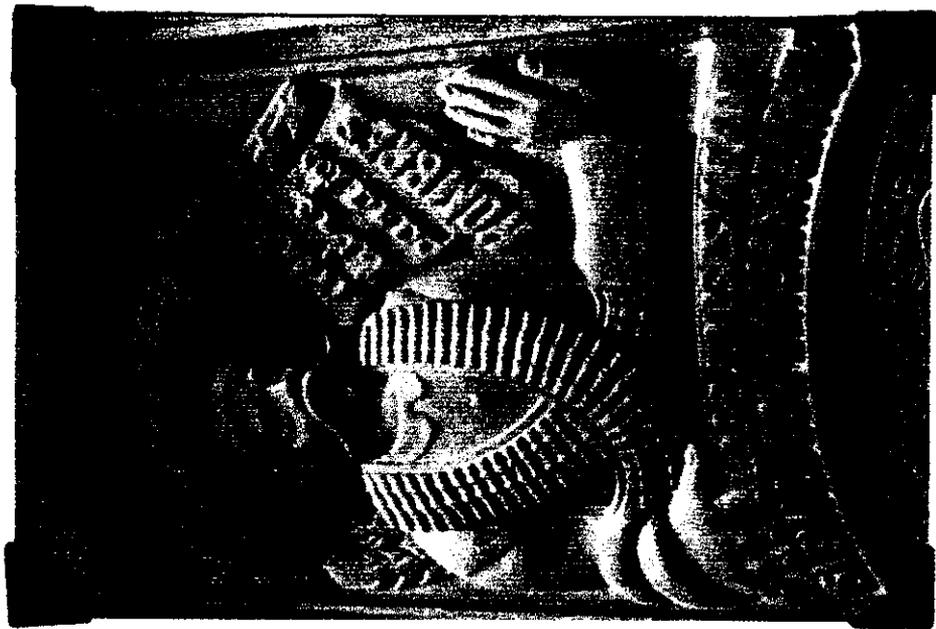


Fig. 33.

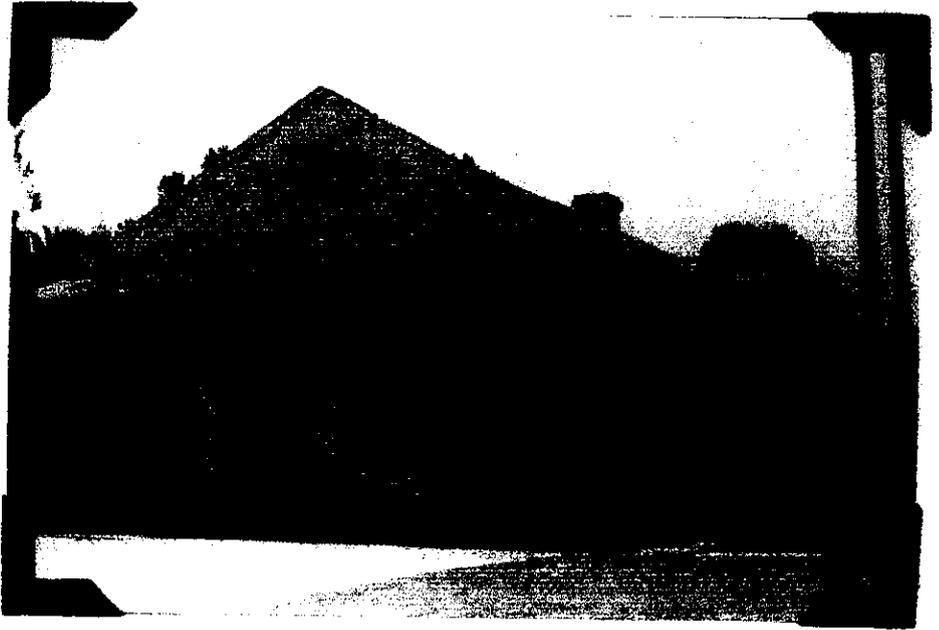


Fig. 34.



Fig. 35.

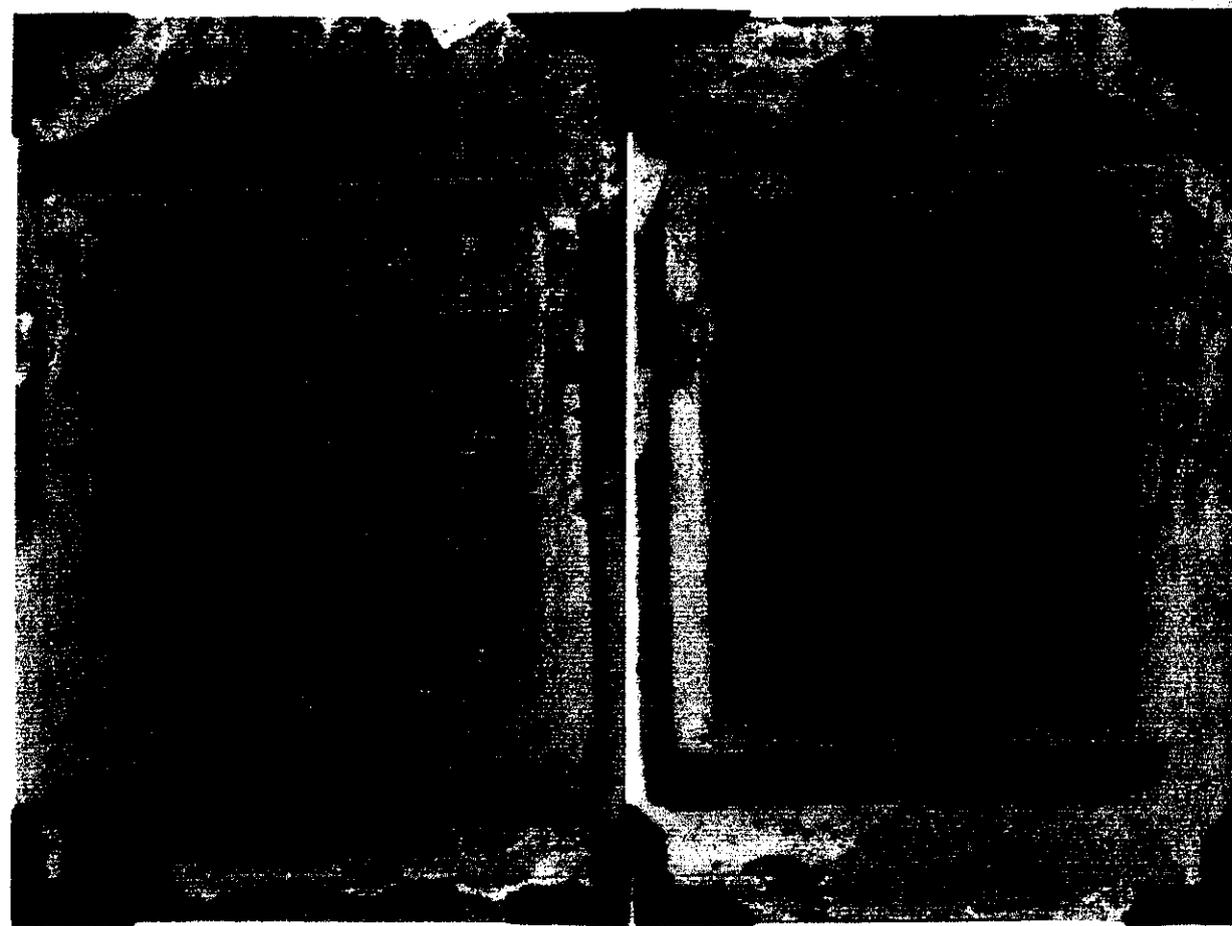


Fig. 36.

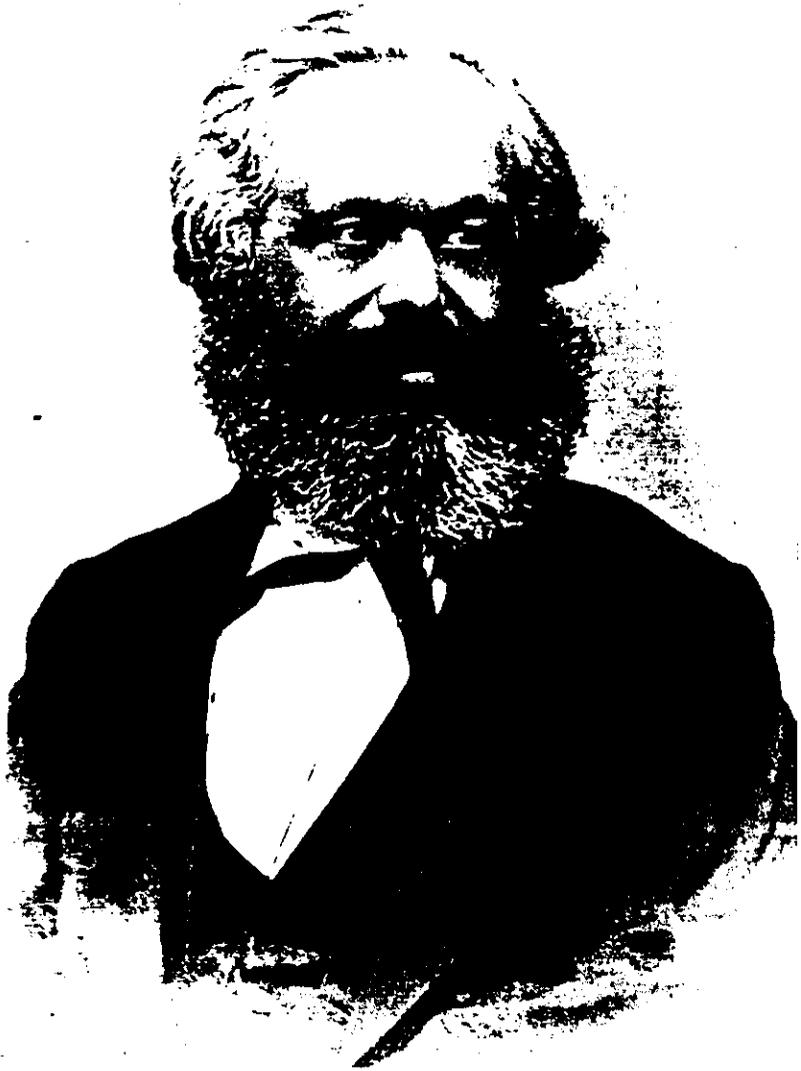


Fig. 37.



Fig. 38.

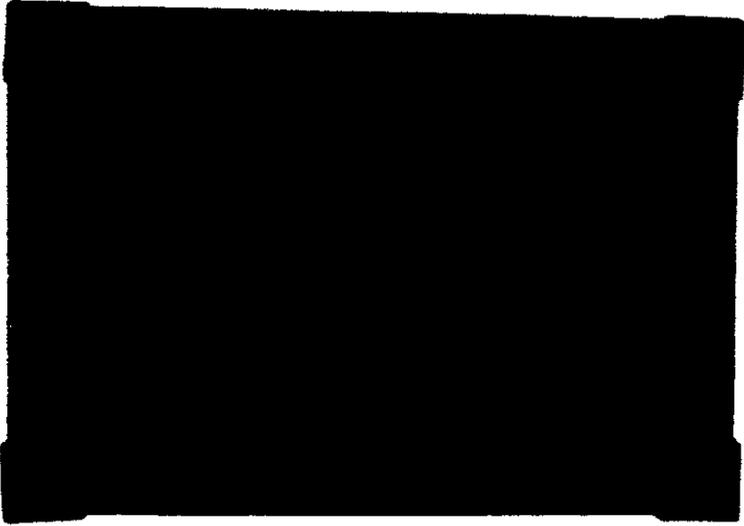


Fig. 39.

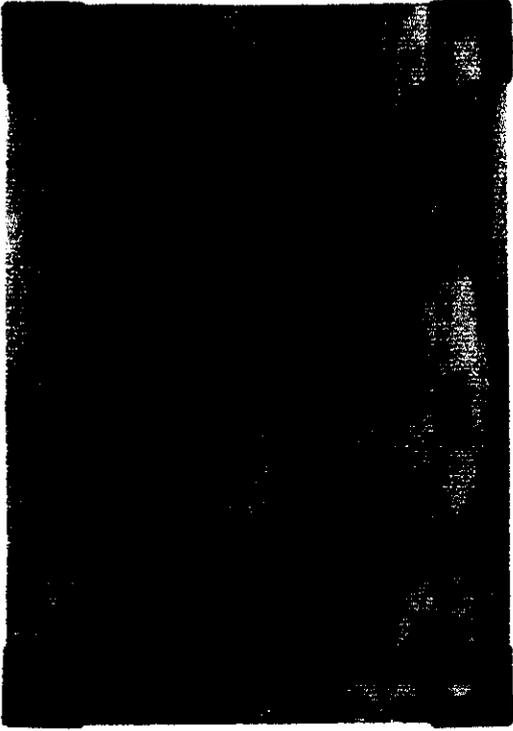


Fig. 40.

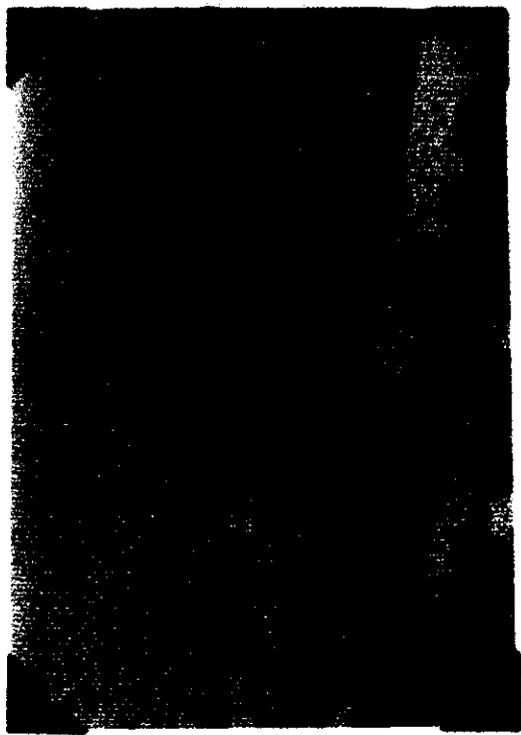


Fig. 42.

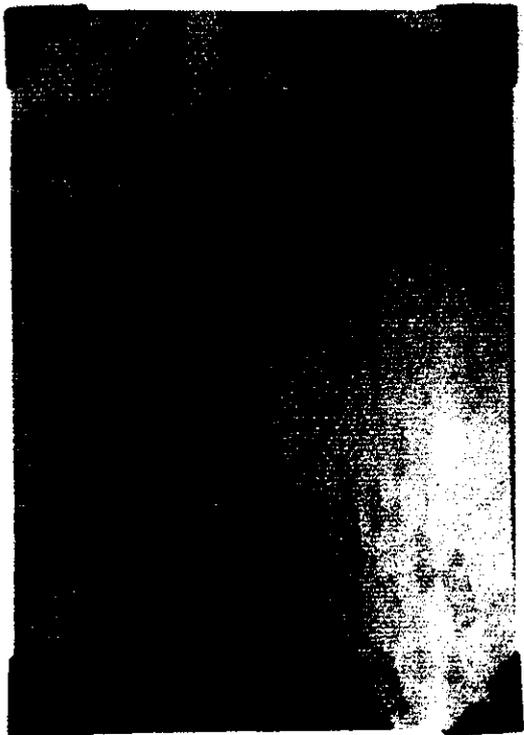


Fig. 43.

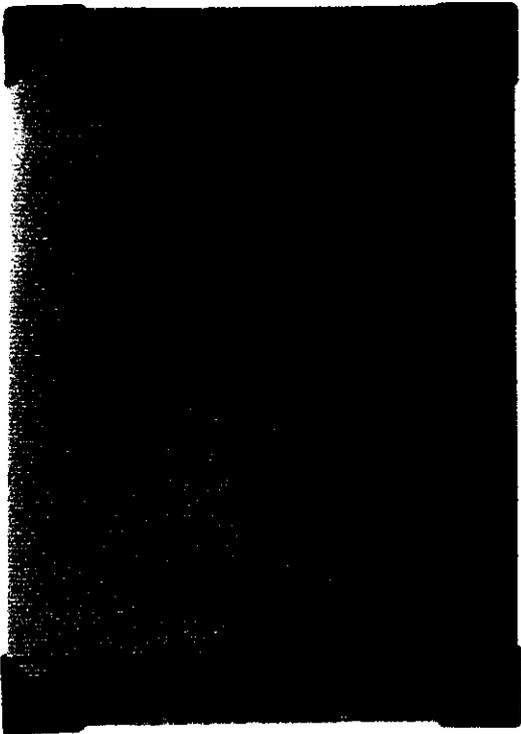


Fig. 41.

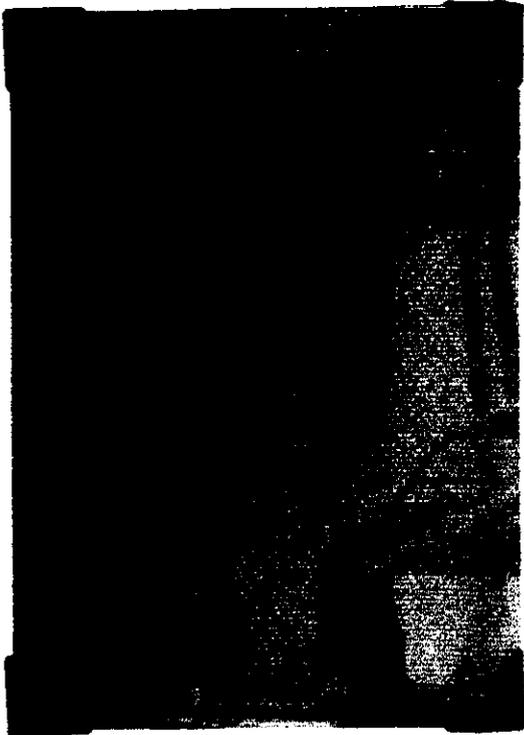




Fig. 44.



Fig. 45.

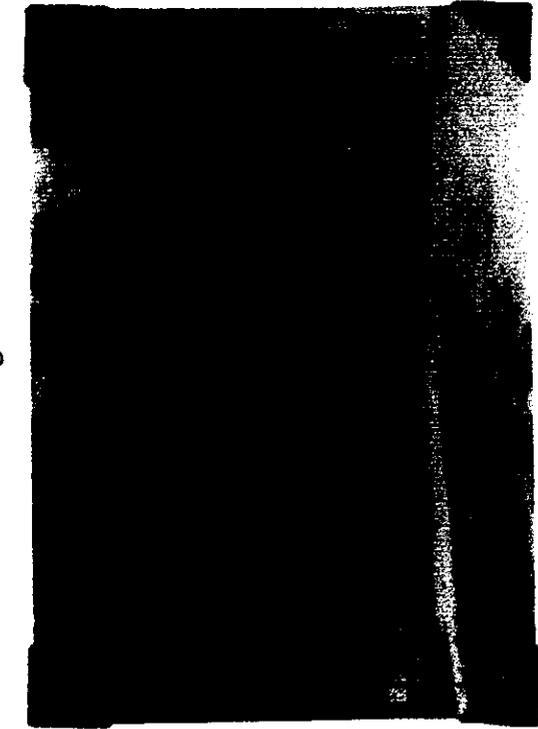


Fig. 46.

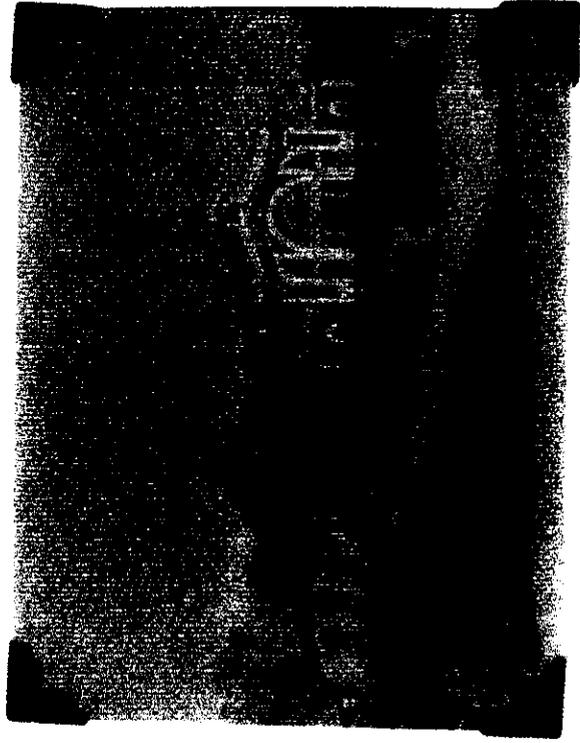


Fig. 47.

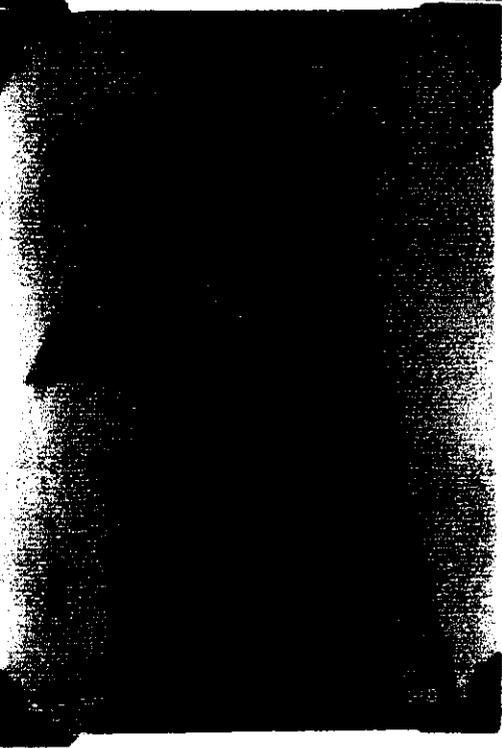


Fig. 48.

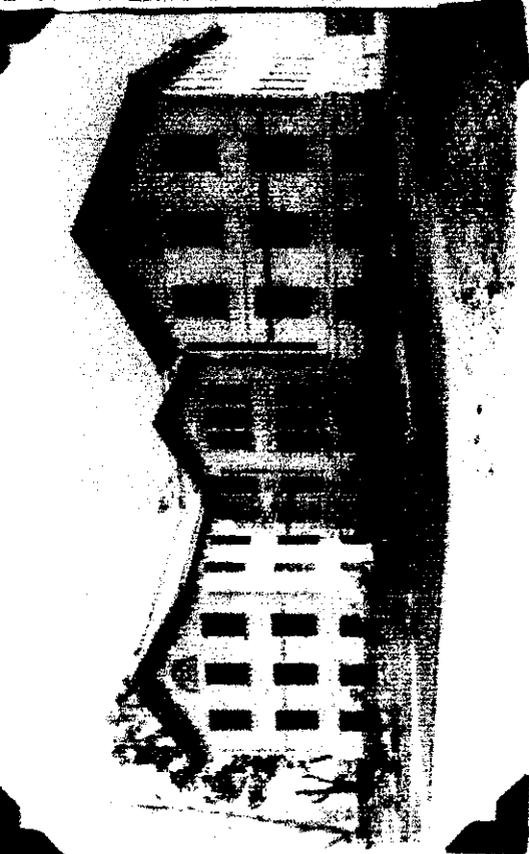


Fig. 49.



Fig. 50.

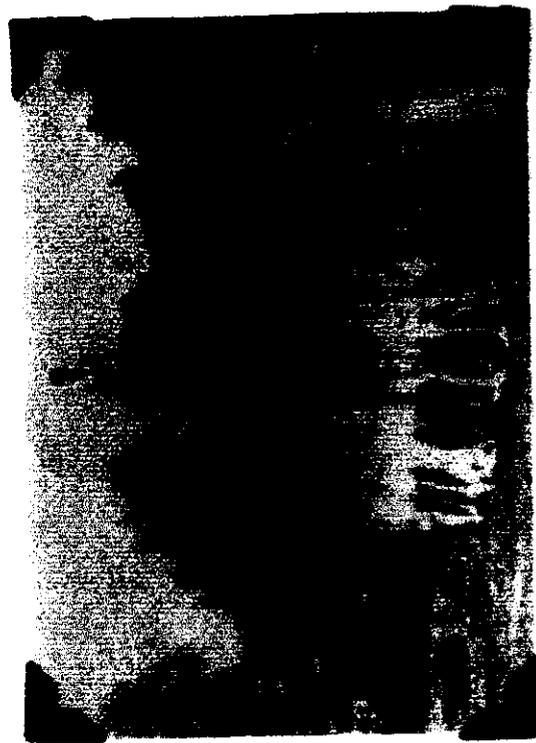


Fig. 51.



1915 = 1997

**REGRESAN
LOS ZAPATISTAS
A CHAPINGO**



**CONGRESO FUNDACIONAL DEL FZLN
13 · 14 · 15 SEPTIEMBRE**

Fig. 52.

ANEXO 2. EL ACTA DE INAUGURACIÓN DE LA ESCUELA NACIONAL DE AGRICULTURA (1923)

Acta de inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura en la ex Hacienda de Chapingo, México.

Hoy día veinte de noviembre de mil novecientos veintitrés se inauguró en esta Hacienda de Chapingo, la nueva Escuela Nacional de Agricultura, reformada en sus métodos, finalidades y aspiraciones conforme a la idea fundamental que animó desde hace diez años a la clase laborante mexicana, para lanzarse a una lucha revolucionaria, contra el estado de cosas que en materia social y económica ha prevalecido en este país desde los días de la conquista.

Un grupo de individuos de buena voluntad, convencidos del inmenso anhelo de justicia y de verdad que mueve el alma del proletariado mexicano, meditó y proyectó y llevó a la realidad, las reformas, los métodos y propósitos que uniforman el ambiente espiritual, las tendencias morales y las prácticas que desde el día de hoy constituyen la vida de esta escuela. Se ha querido constituir aquí un núcleo de gente que crea en el trabajo, considerándolo como el instrumento sagrado y único de la operación humana. De aquí saldrán, si la miseria y el atraso moral de los elementos antagónicos a nuestras ideas no lo estorban, hombres libres, sanos, hijos de la tierra a la que deban todo y para la que tengan una severa y callada devoción, como la que merecen todas las cosas grandes.

Esta Escuela Nacional de Agricultura tiene como ideal interno de su esfuerzo, un punto de mira más modesto, pero más sincero que todas las proposiciones esquemáticas del capitalismo agrícola de la edad en que vivimos, gracias a las cuales existen millones de seres esclavizados a la faena productora, mientras otros millones se dedican a inflar el costo de la vida, para final beneficio de un reducido grupo de privilegiados que aprovechan en beneficio propio, bienestar y ganancia.

Esta escuela no tiene su espíritu orientado hacia ambiciones de lucro y hacia dogmas económicos sellados con hacinamientos de cráneo y miríadas de ruinas en el triste colapso europeo de mil novecientos catorce. Esta escuela preconiza un ideal humano de sencilla comprensión y de rebuscado compañerismo entre los hombres que laboran la tierra, sin que trate de empujarlos hacia la pendiente de la grande explotación agrícola, que necesita para florecer y prosperar del padecimiento de enormes multitudes de asalariados sin esperanza.

Aquí pretendemos que el pequeño agricultor sea árbitro de sí mismo, amigo de su comarca, apovo de la ciudadanía campesina. Por eso titulamos de modesto el programa educativo de esta escuela en su aspecto económico, pues marchando así con el íntimo anhelo de ser guiados por nuestra verdad social, iremos muy lejos, sabiendo preparar el camino a las generaciones futuras.

La tierra no tiene dueños, es la madre cariñosa y fecunda de todo aquel que interpreta con humildad y lealtad la misión del ser humano: preconizamos una filosofía de devoción al esfuerzo sin egoísmo, sin esclavitud y sin privilegio; creemos que la forma suprema de ser libre se encuentra en lograr que las organizaciones agrícolas se dediquen a producir para bien común y no para halagar las concupiscencias de los amos. Si resultare que no somos los llamados para el cumplimiento de una obra tan grande que dejamos esbozada, que otros, más fuertes y más capacitados que nosotros, recojan nuestra bandera de campaña, simbolizada en la presente idea fundamental:

ENSEÑAR LA EXPLOTACIÓN DE
LA TIERRA, NO LA DEL HOMBRE

BIBLIOGRAFIA

Anaya, Marco Antonio, José Alfredo Castellanos, María Luisa Saavedra, María Luisa (1996a). *Marte R. Gómez en Chapingo, Homenaje en el Centenario de su Natalicio 1896 - 1996*. México: Dirección de Difusión Cultural y Programa Interdepartamental Integración Agricultura-Industria - Centro de Investigaciones Económicas, Sociales y Tecnológicas de la Agroindustria y de la Agricultura Mundial.

Bell, Daniel (1992). *El fin de las ideologías. Sobre el agotamiento de las ideas políticas en los años cincuenta*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Bloch, Ernst (1977). *El Principio Esperanza*. Tomos I, II y III. Madrid: Aguilar S.A. de Ediciones.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1996). *Revolución Mexicana, Mística y Educación*. México: Editorial Torres Asociados.

Buenfil, Rosa Nidia (1993). *Emergencia de la Mística de la Revolución Mexicana y su Componente Educativo*. (Documento DIE 32). México: Departamento de Investigación Educativa. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Camp, Roderic A. (1995). *Los intelectuales y el Estado en el México del Siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.

Camp, Roderic A. (1980). *Mexico's Leaders. Their Education and Recruitment*. Tucson: The University of Arizona Press.

Carr, Barry (1996). *La izquierda mexicana a través del siglo XX*. México: Ediciones ERA.

Cockcroft, James D. (1971). *Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana (1900-1913)*. México: Siglo XXI. Editores, S.A.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (5 de febrero de 1917). (1985). México: Librería Teocalli.

Córdova, Arnaldo (1992). *La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen*. México: Ediciones Era.

Cordova, Arnaldo. "El populismo en la educación nacional (1920-1940)". En *Ideología Educativa de la Revolución Mexicana* (1984). Graciela Lechuga (comp). México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama.

Delors, Jacques (comp.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillna Ediciones UNESCO.

De Pina García, Juan Pablo (1990). *Diego Rivera en los años radicales*. México: Universidad Autónoma Chapingo.

De Pina García, Juan Pablo y Alfredo Sánchez Mondragón (1983). *Agricultura y Educación Agrícola: El caso de la Universidad Autónoma (Chapingo)*. (Lecturas #8). México: Universidad Autónoma Chapingo.

Eccleshall, Robert y Vincent Geoghegan, Richard Jay y Rick Wilford (1993). *Ideologías Políticas*. Madrid: Editorial Tecnos.

Engels, Federico (1978). *Del socialismo utópico al socialismo científico*. México: Publicaciones Cruz O., S.A.

Fernández y Fernández, Ramón (1991). *Chapingo hace 50 años*. México: Colegio de Postgraduados y Escuela Nacional de Agricultura.

Furet, Francois (1998). "El fin de la utopía". *Nexos*, (245), 67-75. México: Nexos, Sociedad, Ciencia y Literatura, SA de CV.

Garmendía, Arturo (1990). *Historia de la Escuela Nacional de Agricultura 1854-1929*. México: Universidad Autónoma Chapingo.

Gilly, Adolfo (1994). *La revolución interrumpida*. México: Ediciones Era.

Gómez, Marte R. (1978). *Vida Política Contemporánea. Cartas de Marte R. Gómez*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gómez, Marte R. (1976). *Episodios de la vida de la Escuela Nacional de Agricultura*. México: Colegio de Postgraduados y Escuela Nacional de Agricultura.

Gómez, Marte R. (s.f.). *Biografías de Agrónomos*. Mimeo. México.

Gómez Tovar, Luis y Almudena Delgado Larios (1991). *III. Utopías libertarias. Esbozo de historia de las utopías, de Max Nettlau*. Madrid: Ediciones Tuero.

González, Luis (1981). "El liberalismo triunfante". En *Historia General de México. Tomo 2*. México: El Colegio de México.

González B., Marcelo, Jorge Ocampo L., José Luis Meléndez I., Marco Antonio Anaya P., Ma. Gloria Trujano F., José Alfredo Castellanos S., Adrián Lozano T. y Genaro Alfonso Figueroa R. (1996). *Marte R. Gómez. Semblanza Biográfica 1896-1973*. México: Universidad Autónoma Chapingo.

González Marin, Silvia (1996). *Historia de la Hacienda de Chapingo*. México: Universidad Autónoma Chapingo.

González Pérez, Alvaro (1996). *Homenaje a Marte R. Gómez 1896-1973*. México: Universidad Autónoma Chapingo.

Goodwin and Taylor (1982). *The Politics of Utopia*. Mimeo.

Gouldner, Alvin W. (1978). *La dialéctica de la ideología y la tecnología. Los orígenes, la gramática y el futuro de las ideología*. Madrid: Alianza Editorial, S. A..

Gramsci, Antonio (1981). *La Alternativa Pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontamara.

Gramsci, Antonio (1975a). *Cuadernos de la cárcel #2: Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos Editor, S.A.

Gramsci, Antonio (1975b). *Cuadernos de la cárcel #3: El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. México: Juan Pablos Editor, S.A.

Knight, Alan (1996). *La Revolución Mexicana. Del porfiriato al nuevo régimen constitucional. Vol. II Contrarrevolución y reconstrucción*. México: Editorial Grijalbo.

Knight, Alan (1989). "Interpretaciones recientes de la Revolución mexicana". *Secuencia Revista Americana de Ciencias Sociales* 13. (23-43).

Krauze, Enrique (1996). *Entre el ángel y el fierro. Francisco Villa. Biografía del poder/4*. México: Fondo de Cultura Económica.

Krauze, Enrique (1995a). *Puente entre siglos. Venustiano Carranza. Biografía del poder/5*. México: Fondo de Cultura Económica.

Krauze, Enrique (1995b). *El amor a la tierra. Emiliano Zapata. Biografía del poder/3*. México: Fondo de Cultura Económica.

Krauze, Enrique (1992). *El vértigo de la victoria. Alvaro Obregón. Biografía del poder/6*. México: Fondo de Cultura Económica.

Krauze, Enrique (1982). *Caudillos Culturales en la Revolución Mexicana*. México: Siglo XXI.

Kumar, Krishan (1991). *Utopianism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lapierre, Jean William (1972). "¿Que es una ideología?" En Amiot, Michel. *Las ideologías en el mundo actual*. Barcelona: Dopesa.

Lenin, V.I. (s.f.). *La Tercer Internacional y su lugar en la historia*. Moscú: Editorial Progreso.

Lenin, V.I. (1975). *¿Qué Hacer? Problemas candentes de nuestro movimiento*. Pekin: Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Mannheim, Karl (1987). *Ideología y Utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Marcuse, Herbert (1989). *Eros y civilización*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Marcuse, Herbert (1975). *El Fin de la Utopía*. México: Siglo XXI.

Marx, Carlos y Federico Engels (1955). *Obras Escogidas en Dos Tomos. Tomo 1*. Moscu: Editorial Progreso.

Matute, Alvaro (1988). "La carrera del caudillo" En *Historia de la Revolución Mexicana 1917-1924 no.8*. México: El Colegio de México.

McLellan, David (1994). *Ideología*. México: Nueva Imagen.

Meyer, Lorenzo (1981). "El primer tramo del camino". En *Historia General de México Tomo 2*. México: El Colegio de México.

Monclús, Antonio (1988). *El pensamiento utópico contemporáneo*. Madrid: Círculo de Lectores.

Moro, Tomás (1984). "Utopía". En *Utopías del renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económico.

Neususs, Arnhelm (1971). *Utopía*. Barcelona: Barral Editores.

Nisbet, Robert (1991). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Platón (s.f.). "Critias o de la Atlántida". En *Diálogos*. México: Editorial Porrúa, S.A.

Plato. (1937). *The Dialogues of Plato. (2)*. New York: Random House.

Portelli, Hugues (1992). *Gramsci y el bloque histórico*. México: Siglo XXI.

Quintanilla, Susana (1995). *El Ateneo de la Juventud. Itinerario de una generación intelectual*. (Encuentros DIE 95). 15-61. México: Departamento de Investigación Educativa. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Raby, David L. (1974). *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México: SepSetentas.

Reale, Giovanni y Antiseri, Dario (1991). *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico. Tomo primero: Antigüedad y Edad Media*. Barcelona: Editorial Herder.

Reale, Giovanni y Antiseri, Dario (1992a). *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico. Tomo segundo: Del humanismo a Kant*. Barcelona: Editorial Herder.

Reale, Giovanni y Antiseri, Dario (1992b). *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico. Tomo tercero: Del romanticismo hasta hoy*. Barcelona: Editorial Herder.

Ricoeur, Paul (1991). *Ideología y Utopía*. George H. Taylor (comp.) Barcelona: Gedisa Editorial.

Robles, Martha (1981). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.

Rodríguez, Antonio (1986). *Canto a la tierra. Los murales de Diego Rivera en la Capilla de Chapingo*. México: Universidad Autónoma Chapingo.

Said, Edward W. (1994). *Representations of the Intellectual. The 1993 Reich Lectures*. New York: Pantheon Books.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1997). "La utopía del fin de la utopía". *Dialéctica. Revista de filosofía, ciencias sociales, literatura y cultura política de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* 21 (29-30), 10-26.

Semo, Enrique (1988-1989). "La cuestión agraria y la revolución mexicana: nuevos enfoques". *Historias 21. Revista de la Dirección de estudios históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia.* (123-134).

Silva Herzog, Jesús (1995). *Breve Historia de la Revolución Mexicana. Los antecedentes y la etapa maderista* (17). México: Fondo de Cultura Económica.

Silva Herzog, Jesús (1990). *Breve Historia de la Revolución Mexicana. La etapa constitucionalista y la lucha de facciones* (17). México: Fondo de Cultura Económica.

Simecka, Milan (1989). "A world with utopias or without them". En Alexander, Peter y Roger Gill (edits.) *Utopias*. Duckworth. Mimeo. (169-177).

Simpson, Eyler (1937). *The Ejido: Mexico's way out*. Chapel Hill, N.Y.: North Carolina Press.

Tannenbaum, Frank (1933). *Peace by Revolution. An Interpretation of Mexico*. New York: Columbia University Press.

Ulloa, Bertha (1988). "La Constitución de 1917". En *Historia de la Revolución Mexicana. 1914-1917. No. 6*. México: El Colegio de México.

Ulloa, Bertha (1981a). "La lucha armada (1911-1920)". En *Historia General de México. Tomo 2*. México: El Colegio de México.

Ulloa, Berta (1981b). "La encrucijada de 1915". En *Historia de la Revolución Mexicana 1914-1917. No.5*. México: El Colegio de México.

Vaughan, Mary Kay (1982). *Estado, clases sociales y educación en México*. México: SEP/80. Fondo de Cultura Económica.

Womack, John (1997). "El Plan de Ayala". *Nexos 20* (231).

Womack Jr., John (1991). *Zapata y la Revolución Mexicana*. México: Siglo XXI.

Womack Jr., John. (1968). *Zapata and the Mexican Revolution*. New York: Vintage Books.

Zepeda del Valle, Juan Manuel (1993). *La obra mural de Diego Rivera en la Capilla de Chapingo*. México: Universidad Autónoma Chapingo.

Otras fuentes consultadas:

Congreso Agrario Permanente (CAP). Ciclo de Conferencias: “El pensamiento agrario de la revolución mexicana”, 24 y 25 de enero de 1997: Carbó, Margarita “Los zapatistas y la cuestión de la tierra”, Lemus García, Raúl “Aspectos agrarios de la Constitución de 1917” y Pérez Monfort, Ricardo “El debate por la tierra en la Convención de Aguascalientes; Utopías y Realidades”.

Videos de la Dirección de Difusión Cultural de la UACH: Tíbol, Raquel sobre la Capilla, Homenaje a Marte R. Gómez en el Palacio de Minería y el documental “Zapata Vive” proyectado en el canal 11 el día 16 de febrero de 1997.

Reforma: martes, 9 de septiembre de 1997.

La Jornada: 12, 13 y 14 de septiembre de 1997.