

COLECCIÓN EDUCACIÓN

**La institucionalización
del magisterio
(1938-1946)**

(tesis premiada)

Belinda Arteaga Castillo

1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**LA INSTITUCIONALIZACIÓN
DEL MAGISTERIO
(1938-1946)**

Colección Educación
Número 1



Belinda Arteaga Castillo

**LA INSTITUCIONALIZACIÓN
DEL MAGISTERIO
(1938-1946)**

U n i v e r s i d a d P e d a g ó g i c a N a c i o n a l

M É X I C O • 1 9 9 4

Belinda Arteaga Castillo

**LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO
(1938-1946)**

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Marcela Santillán Nieto

Secretaria Académica

Arturo Eduardo García Guerra

Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras

Director de Planeación

Sonia Comboni Salinas

Directora de Investigación

Elsa Mendiola Sanz

Directora de Docencia

Arturo Ballesteros Leiner

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Pilar Grediaga Kuri

Directora de Intercambio Académico y Relaciones Internacionales

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Coordinador de Unidades UPN

Valentina Cantón Arjona

Directora de Fomento Editorial

María Luisa Erreguerena Albaitero

Subdirectora Editorial

© Universidad Pedagógica Nacional/Uribe y Ferrari Editores, S.A. de C.V.

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna

Delegación Tlalpan, C. P. 14200,

México, Distrito Federal

ISBN 968-6898-40-9

LA422

Arteaga Castillo, Belinda

A7.9

Universidad Pedagógica Nacional: La institucionalización

del magisterio, 1938-1946 / Belinda Arteaga Castillo. --

México: UPN, 1994.

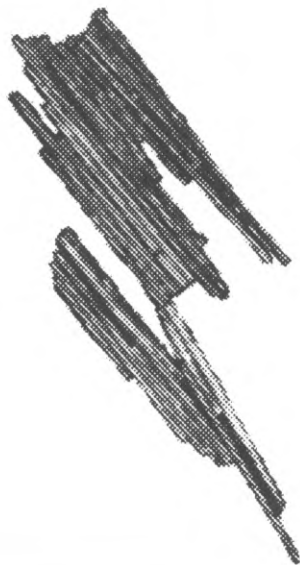
164 p.

ISBN 968-6898-40-9

1. Educación - México - Historia, 1938-1946.

2. Maestros - México, I t.

Queda prohibida la reproducción de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de los editores.



INTRODUCCIÓN

La década de los cuarenta fue un momento histórico crucial en nuestro país y en el mundo, caracterizado por conflictos y crisis de hegemonías. En esta coyuntura se desarrollaron, enfrentaron y, en algunos casos, sucumbieron proyectos sociales, liderazgos y proyectos colectivos.

La Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias en términos de un nuevo reparto del mundo y de una reestructuración profunda de la división internacional del trabajo, influyeron sensiblemente en la región latinoamericana.

El impacto de estos procesos repercutió también en la formación social mexicana trazando los rasgos estructurales de un nuevo modelo de crecimiento económico que se mantendría vigente, con matices coyunturales, por más de cinco décadas.

Las consecuencias en otros escenarios, como el cultural e ideológico, fueron también profundas. La reorientación del proyecto educativo nacional que canceló —incluso del plano constitucional— a la educación socialista, se explica desde esta perspectiva.

Ahora bien, la reforma educativa iniciada en el gobierno de Manuel Ávila Camacho, no se impuso sin que mediaran interlocuciones con otras fuerzas sociales. Las respuestas, no siempre conciliatorias, dieron lugar a procesos que definieron, además de la estructura, los principios, la administración y la operación de la educación mexicana, así como el tipo de educador necesario para ejecutar lo que en el plano discursivo se propuso. Por ello, se reconceptualizó el papel social del magisterio y se influyó sobre la necesaria transformación de su práctica.

Los cambios profundos que sufrió la identidad de los profesores tienen que ver con esta dinámica que, desde nuestro punto de vista, propició un verdadero proceso de institucionalización. Es decir, se crearon complejas redes de interrelaciones significativas que redefinieron la educación de los docentes respecto a lo educativo y los escenarios sociales que contextualizan e influyen en lo propiamente escolar. Ciertos saberes, prácticas, funciones y atributos simbólicos se asignaron, entonces, a los profesores y se intentó modificar tanto su “ser” como su práctica.

Los resultados trascendieron lo meramente burocrático y sentaron las bases del comportamiento actual de los maestros que, siendo contradictorio y paradójico, hoy aparece para muchos como inexplicable o incoherente.

Importa rescatar, para el presente, un análisis histórico que arroje luz sobre estos complejos procesos que decidieron las formas de entender la realidad y, asimismo, los vínculos y las prácticas así como los acuerdos pedagógicos que los profesores han asumido e internalizado.

El presente trabajo intenta aportar elementos en este sentido. Para tal efecto, busca construir una serie de reflexiones sobre el proceso de institucionalización del magisterio mexicano en la década de los cuarenta y, más particularmente, en el gobierno de Manuel Ávila Camacho.

Por ello y con el propósito de contemplar las necesarias relaciones entre los diversos planos de análisis que explican lo educativo, en el primer capítulo abordaremos la transición del proyecto histórico de nación puesto en marcha por el general Lázaro Cárdenas hacia el llamado despegue industrial de factura avilacamachista. Las necesarias referencias a los contextos internacionales y a los proyectos educativos impulsados por ambos regímenes, nos llevan a trazar una línea de interrelación entre estos tres niveles de análisis.

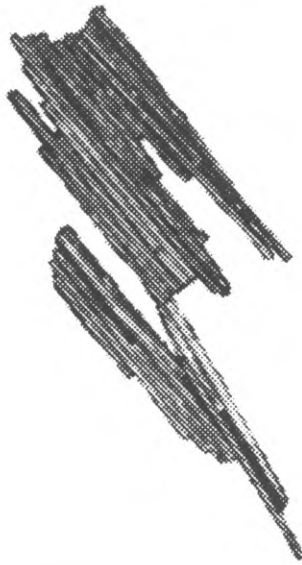
En el segundo capítulo referimos, en un plano de mayor concreción, los procesos sociales que se generaron en ambos sexenios como respuesta a los proyectos de nación que desde el poder se plantearon. Los grandes consensos, tensiones, disensos, que fuerzas y actores sociales articularon, explican los movimientos coyunturales, los cambios de estrategia y el debilitamiento o fortaleza de algunas propuestas. Los matices, exclusiones y reformulaciones que sufrieron las políticas educativas, adquieren aquí una dimensión social y enmarcan y permean procesos sociales más amplios que lo meramente escolar.

En el tercer capítulo, abordamos las consecuencias de estos movimientos histórico sociales en términos de la identidad docente y de su práctica. Los planos estructural, laboral, sindical, académico e ideológico son abordados aquí, para sistematizar y profundizar en las condiciones objetivas y subjetivas que gestaron la institucionalización de los maestros mexicanos.

Aparecen también la óptica del poder y de sus interlocutores como el soporte reflexivo para entender esta nueva institucionalidad como el efecto de movimientos múltiples y contradictorios y no únicamente como una decisión hegemónica.

En las consideraciones finales intentamos trazar, a la par de hipótesis tentativas, nuevas interrogantes que abran vetas de investigación que lleven a esclarecer los comportamientos, reflexiones y propuestas de los maestros actuales.





C A P Í T U L O I

DEL SOCIALISMO
MEXICANO AL DESPEGUE
INDUSTRIAL

El análisis de los componentes más representativos del socialismo mexicano y del despegue industrial es el objeto del presente capítulo. Se pretende proporcionar un panorama general de las condiciones históricas que contextualizaron tanto la transformación profunda de nuestra educación como la reconceptualización del “ser” y el “quehacer” de los maestros mexicanos.

Durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas (1934-1940) se pretendió concretar en nuestro país el llamado socialismo mexicano, proyecto *histórico nacional* de corte liberal-radical difundido por el propio presidente y por el *bloque hegemónico* aglutinado en su entorno.

El ascenso al poder del general Manuel Ávila Camacho (1940-1946) marcó el inicio del “despegue industrial”, y si bien mantuvo la tendencia hacia la industrialización del país, requirió una serie de reorientaciones políticas y sociales que apuntaron a la construcción de un nuevo proyecto histórico de nación.

EL CONTEXTO INTERNACIONAL¹

Cardenismo y escenarios mundiales

Hablar de la segunda mitad de la década de los treinta en el plano mundial significa abordar procesos fundamentales. Uno de ellos tiene que ver con el ascenso –de la mayoría de los países tempranamente industrializados– a la fase superior del capitalismo, el imperialismo, la cual definió Lenin como un estadio de descomposición creciente de este modo de producción.²

Otro proceso se refiere a la lucha por el socialismo protagonizada por el proletariado europeo, para contener la cual se generó en algunos países el establecimiento del fascismo: alternativa del capital monopólico transnacional. Estas condiciones específicas causaron tensiones y conflictos que desembocaron en la Segunda Guerra Mundial y en el posterior reparto del mundo.³

Como consecuencia de estos procesos de recomposición en el plano internacional, México enfrentó al menos tres opciones para la construcción de su proyecto de nación.



Opciones cualitativamente distintas e incluso contradictorias:

–El capitalismo de corte imperialista. Expansivo y desnacionalizado (el gran capital no reconoce patria ni fronteras), se basa en los principios de la libre competencia y la individualidad; se sustenta en la democracia (formal, que no factual) y en las consignas ideológicas de la igualdad y el progreso.⁴

–El fascismo, que estaba en ascenso en España, Alemania, Italia y posteriormente en Japón, como reacción contra el desarrollo revolucionario del proletariado y contra el avance del socialismo en el plano mundial. Las dolorosas lecciones de la guerra civil española así como el genocidio fanático del nacionalsocialismo alemán y el narcisismo del *Duce* italiano, serían muestras de las posibilidades destructivas del fascismo.⁵

–El socialismo ruso, que para ese momento se encontraba bajo la dictadura estalinista y se sumía en una fase de retroceso. La inflexibilidad ideológica, las purgas de disidentes no eran, ciertamente, ejemplos para emular.⁶

En síntesis éste era el escenario mundial y México, tras 20 años de guerra civil, podía proponerse un destino propio.

Un destino que dependería, como veremos más adelante, de sus condiciones estructurales internas y de la correlación de fuerzas sociales. Inestable y contradictorio contexto que daría cuenta, desde el nivel político, del desarrollo de la lucha de clases existentes.⁷

Avilacamachismo y contexto internacional

Las señaladas tendencias internacionales predominantes, pronto entraron en conflicto y, para finales de los años treinta, apuntaban ya contradicciones significativas entre los intereses de las distintas hegemonías constituidas, difíciles de superar por vías pacíficas.

Así, entre 1938 y 1939, Alemania inició una estrategia belicista con el fin de expandir su dominio territorial en Europa, lo cual nucleó a las grandes potencias (primero a Francia e Inglaterra, después a la Unión Soviética y Estados Unidos) en un bloque de países autodenominados democráticos en contra del Eje Berlín-Roma-Tokio, de corte fascista.

Para 1940-1941 se había iniciado, de hecho, la Segunda Guerra Mundial que al finalizar, en 1945, decidiría el nuevo reparto del mundo entre las potencias triunfadoras. Tal distribución comprendió territorios y mercados, así como la redefinición del papel de cada una de las formaciones sociales en la división internacional del trabajo.⁸

Sin duda, el estallamiento de la Segunda Guerra Mundial y la incorporación de los Estados Unidos al bloque de los países aliados (diciembre de 1941, tras el bombardeo japonés a la base naval norteamericana de Pearl Harbor)⁹ y de México (como respuesta al hundimiento del buque mexicano *Potrero del Llano* por torpedos



alemanes, el 14 de mayo de 1942) influyeron significativamente en el comportamiento de nuestro país.¹⁰

En lo económico, por ejemplo, la reorientación de la industria internacional hacia la producción bélica obligó a México a generar un proceso de sustitución de importaciones que incentivó la inversión industrial en áreas diversificadas, amplió las exportaciones y los nexos comerciales con Estados Unidos, en detrimento del intercambio multinacional.¹¹

Además, a solicitud expresa de los Estados Unidos, México envió “braceros” al vecino país a fin de que éste mantuviera su producción agrícola, y se firmaron convenios de intercambio comercial y fijación de cuotas para la exportación y la importación entre ambas naciones (estos acuerdos determinaron la exportación de materias primas mexicanas, y de maquinaria pesada y productos manufacturados por parte de los Estados Unidos).¹²

Por otra parte, el gobierno mexicano se comprometió ante el de los Estados Unidos a cerrar todas las industrias de capital alemán, italiano o japonés instaladas en nuestro país, las cuales integraban una llamada “lista negra” que el presidente Franklin D. Roosevelt envió al general Ávila Camacho, con el propósito de que éste cancelara cualquier trato con enemigos de las fuerzas aliadas.¹³

Una condición adicional exigida a México tenía que ver con la garantía de que ningún movimiento comunista o nacionalsocialista penetraría nuestras fronteras.¹⁴

De esta manera la economía mexicana se insertó en la división internacional del trabajo en términos de subordinación y dependencia, en particular con los Estados Unidos. Los límites impuestos por la lógica interna del capitalismo mundial al desarrollo de nuestra economía impedirían el posterior avance tecnológico y productivo de nuestro país, así como el logro de una auténtica soberanía nacional.

El despegue industrial iniciado entonces generó la transformación de los escenarios nacionales, hasta entonces eminentemente agrícolas y rurales, con la acelerada construcción de zonas industriales y urbanas.

El nuevo papel de México sería de proveedor de materias primas, de productos semimanufacturados y de fuerza de trabajo barata, por un lado, y, por otro, el de importador de tecnología avanzada y maquinaria pesada.

Se debe apuntar que en esta nueva relación, aun cuando se logró la cancelación parcial de los límites impuestos a la inversión directa de capital foráneo decretados por Cárdenas, no se consiguió revertir la nacionalización de importantes sectores productivos, como el petróleo y los ferrocarriles.

Ahora bien, el arranque de este proyecto político-económico requería de un discurso legitimador. Por ello, tal vez, Manuel Ávila Camacho aseveró que México y América Latina no deberían temer a los Estados Unidos, pues éstos no eran imperialistas ni deseaban explotar a otras naciones. Al contrario, con el “nuevo trato” a sus vecinos Roosevelt demostraba su interés por establecer relaciones de amistad con los demás



países democráticos. Lo anterior garantizaba un trato entre iguales y ofrecía a los latinoamericanos un futuro de progreso y bienestar apoyado por los Estados Unidos con capitales e inversiones cuantiosas.¹⁵

La guerra influyó también en el comportamiento de los sectores de izquierda, pues el enfrentamiento abierto entre Alemania y la Unión Soviética, así como la integración de ésta al bloque de los países aliados (todos ellos capitalistas), modificaron significativamente la postura estalinista, tanto en relación con las tácticas y estrategias comunistas (internas y mundiales) como con las alianzas establecidas con otras naciones (incluso aquellas consideradas como imperialistas).¹⁶

Lo anterior se reflejó en la Internacional Socialista e implicó un cambio de directrices que afectó a los partidos comunistas de todo el mundo. México no fue una excepción, las disidencias internas fueron frenadas violentamente por una dirigencia autoritaria que optó por la expulsión de cuadros críticos que impugnaban las políticas dominantes. Consecuencia de ello fue la crisis profunda que vivió en ese momento el Partido Comunista de nuestro país y que tuvo como consecuencia inmediata la disminución significativa del número de sus militantes y su debilitamiento frente a las demás fuerzas sociales.

En 1943 Stalin decidió la disolución de la III Internacional y por ende cambió el objetivo: de impulsar el internacionalismo proletario se pasó a fortalecer el comunismo en un solo Estado. Es decir, la línea de lucha revolucionaria que se proponía la extensión del socialismo a todos los países del mundo, se transformó en el interés de consolidar el comunismo en la Unión Soviética y derrotar al fascismo, definido como el enemigo por vencer.

La medida pretendía demostrar ante el mundo la buena voluntad de los comunistas para con sus aliados capitalistas.¹⁷ El Partido Comunista de México reaccionó de inmediato y, acatando las líneas estalinistas, en su VII Congreso decretó el cambio de su nombre por el de Partido Comunista Mexicano (PCM). Además, en esa ocasión aprobó dos estrategias fundamentales:

–La construcción de un frente de unidad nacional antifascista en alianza con los socialdemócratas, liberales, cardenistas, etc.

–Luchar por la solución de problemas inmediatos y concretos de los mexicanos.

Esto es, un programa de corto alcance, pragmático e inmediatista.¹⁸

Estas determinaciones demostraron ser erróneas y condujeron al PCM a la pérdida acelerada de militantes y posiciones políticas.¹⁹



EL CONTEXTO NACIONAL

El socialismo mexicano

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas se impulsó un proyecto histórico nacional *sui generis* denominado por el propio Ejecutivo “Socialismo mexicano” que se proponía, por un lado, avanzar hacia la modernización e industrialización del país sobre la base de la expansión y desarrollo capitalista y, por el otro, lograr una equitativa distribución de la riqueza socialmente generada por la vía del mejoramiento de las condiciones de vida de los trabajadores y la contención jurídica y factual de la explotación de la fuerza de trabajo obrera.

El “Socialismo mexicano” propuso como estrategias fundamentales:

–Una reforma agraria basada en el ejido como figura de propiedad y explotación de la tierra; la creación de un Estado fuerte apoyado por movimientos de masas y por organizaciones civiles de amplio espectro, y la constitución de sectores productivos privados nacionalistas independientes, que lograran frenar la penetración imperialista en el país.²⁰

El reparto de tierras, que en este periodo alcanzó niveles históricos y con lo cual se satisficieron viejas demandas campesinas, y la desarticulación de la hacienda como eje de producción en el campo para construir en su lugar una figura central en el escenario rural mexicano: el ejido –que desde ese momento sería estructural y no transitorio, como proponían los callistas–, fueron dos consecuencias inmediatas del proceso de reforma agraria.

En este sentido es importante considerar que: en 1930 existían 13 444 terratenientes, que representaban el 0.01% de la población del país y monopolizaban el 84% de las tierras; 668 mil ejidatarios, que poseían apenas el 10% de la extensión cultivable, y 2 332 000 campesinos sin tierra, que representaban el 20% de la población rural.

Al finalizar 1940 la gestión cardenista había repartido 18 millones de hectáreas que favorecieron a 800 mil personas. Estas cifras son favorablemente contrastantes con las de los gobiernos anteriores.

Este reparto afectó grandes latifundios, como fue en el caso de las zonas algodoneras de Sinaloa y Tamaulipas, las de café en Chiapas, la región henequenera de Yucatán, la Laguna en Coahuila, en Jalisco y las zonas de cítricos y de arroz en Nueva Italia y Lombardía, Michoacán.

Además de estas acciones se creó el Banco Nacional de Crédito Ejidal, destinado a fomentar la producción del campo mediante créditos que se otorgaban a los campesinos con réditos bajos, se extendió la educación rural, la salubridad y asistencia públicas, la organización de cooperativas y se decidió –ante la acción violenta de los terratenientes afectados– la defensa armada del ejido por los propios campesinos.²¹

Asimismo, el gobierno de Cárdenas emprendió:



–La ampliación, diversificación y el desarrollo de la industria nacional, con su correlato en el crecimiento del mercado interno y externo. La ampliación de obras de infraestructura y el fortalecimiento de algunos sectores de la burguesía nacional.

–La variación del comportamiento demográfico que se expresó en la migración hacia las zonas urbano-industriales.

–La redefinición del vínculo trabajo-capital, ya que se buscó mejorar las condiciones materiales de los trabajadores. Para ello se plantearon como estrategias: el cumplimiento de las normas constitucionales, la organización de las masas obreras y campesinas en centrales únicas y con carácter nacional para aglutinar las fuerzas proletarias dispersas, a fin de, por un lado, controlar sus acciones y, por el otro, incrementar su fuerza como actores políticos.

Se supuso que el fortalecimiento del proletariado industrial tendría como consecuencias el equilibrio de las fuerzas sociales involucradas en la producción; el incremento de los índices de productividad y del poder adquisitivo de los trabajadores y la expansión, diversificación y fortalecimiento del mercado interno.²²

Sin embargo, la organización de las bases proletarias generada a partir del Estado limitó seriamente sus posibilidades reales de desarrollo autónomo.

El capital, por su parte, tuvo un trato diferenciado. El Estado siguió protegiendo a los inversionistas nacionales, los apoyó por la vía arancelaria, crediticia y a través de inversión indirecta, lo que permitió su desarrollo. A la vez, favoreció su avance el impulso paralelo de las fuerzas productivas, signadas en ese momento por un predominio capitalista y una tendencia de crecimiento acelerado.²³

Por otra parte, el capital extranjero fue enfrentado por el Estado que, por la vía de las expropiaciones ferrocarrilera y petrolera lastimó abiertamente sus intereses.

Además, frecuentemente el presidente Cárdenas empleó un discurso antimperialista para, por un lado, frenar las inversiones directas de capital foráneo en México y, por el otro, imponer términos distintos en la comercialización y en las exportaciones mexicanas.

En este mismo sentido, definió a la política económica como nacionalista y desarrollista, resaltó la importancia de un reparto equitativo de la riqueza socialmente producida para el avance nacional y negó la opción comunista para México, así como la presencia en el país de grupos influyentes de esta tendencia.²⁴

–El Estado redefinió su papel económico al afirmarse como sujeto activo en este ámbito, mediante la creación de empresas productivas paraestatales que le permitieron asumir el control de sectores estratégicos por la vía de su nacionalización.

El despegue industrial

Acorde con las premisas fundamentales del proyecto de gobierno planteado por Manuel Ávila Camacho, durante su gira como candidato del Partido de la Revolución



Mexicana (PRM) a la presidencia de la República (así como en su discurso de toma de protesta como presidente electo), en términos generales su gestión tendió a industrializar al país, expandir la planta productiva, fortalecer al Estado como agente económico y a dinamizar el sector agrario privilegiando a la pequeña propiedad sobre el ejido.²⁵

Sobresale como parte de sus políticas de gobierno el apoyo explícito al capital nacional, para lo cual se decidió:

- Establecer la libertad cambiaria y estimular la repatriación de los capitales fugados durante el cardenismo así como el ingreso de capitales extranjeros, inseguros en Europa por padecer ésta una crisis financiera debido a la guerra.
- Aumentar los créditos otorgados por el Estado a los particulares y abaratarlos al máximo para promover la inversión industrial. Con este fin se creó Nacional Financiera.
- Desarrollar las industrias básicas existentes, por la vía de la expansión, y propiciar la creación de aquellas que repercutieran en la sustitución de importaciones y en la ampliación de exportaciones.

Para apoyar estas decisiones se reformó la política impositiva a fin de proteger al mercado nacional y estimular el crecimiento “hacia fuera” de la economía nacional.

Lo anterior básicamente a través de la reducción de impuestos a la industria privada y el establecimiento de la libertad de circulación de mercancías en el territorio nacional (eliminándose así el sistema de alcabalas existente desde la época colonial).²⁶

Además, el Estado invirtió en obras de infraestructura como presas, carreteras, electrificación, etc., que ubicadas en centros estratégicos de desarrollo generaron el surgimiento de polos de crecimiento económico (urbano-industriales), cuya expansión contrastó con el deterioro y la descapitalización de amplias extensiones del territorio nacional destinadas a la agricultura extensiva o de temporal.²⁷

Aunado a ello se abarataron los productos y servicios de las empresas paraestatales, sobre todo aquellos dirigidos al consumo industrial. Pronto estas empresas fueron deficitarias, por lo que los costos de inversión debieron recuperarse por la vía del endeudamiento.

Con relación al campo, se desaceleró el reparto agrario y se centró la atención en la titulación de las parcelas ejidales otorgadas y en la certificación de inafectabilidad de las pequeñas propiedades privadas.

Además, el Estado aumentó su presencia como conductor del proyecto agrario a partir del control financiero, organizativo y jurídico de la producción rural en general y ejidal en particular. En este sentido, el Banco de Crédito Ejidal, el Departamento de Asuntos Agrarios y el Banco de Crédito Agrícola actuaron como instancias de mediación y control ante el ejidatario que tuvieron que ajustar sus demandas, dirimir sus conflictos y orientar su producción a partir de los señalamientos gubernamentales.²⁸



Con el establecimiento de los precios de garantía de los productos agrícolas –por lo general con un bajo índice de utilidad para el productor– se cerró el círculo de dominación-dependencia que caracterizaría la relación Estado-productores ejidales desde la década de los años cuarenta.

ESTADO MEXICANO Y ALIANZAS SOCIALES

El cardenismo

Para llevar a cabo su programa de gobierno el presidente Lázaro Cárdenas se apoyó en movimientos de masas, en contingentes proletarios, organizaciones sociales e instituciones civiles. Es decir, el sujeto social que fue Cárdenas, investido con el poder específico que le confirió el cargo presidencial, acudió siempre a las fuerzas sociales, a los bloques de poder para movilizar así en torno a sus propuestas la voluntad colectiva.²⁹

El Estado³⁰ reconoció a la sociedad civil³¹ y la transformó en su aliada. Para lo anterior se tomó en cuenta la existencia de la oposición militante de ciertos sectores sociales y la potencia real de las alianzas entre distintas fracciones de clase o clases sociales como bloque.³²

Esta política pretendió convertir a las masas proletarias en fuerzas preeminentes en la construcción del México contemporáneo, por primera vez se les convocó a ser presencias activas en la economía y la política nacionales.

Uno de los resultados esperados por el Estado era el fortalecimiento de la figura presidencial, en primer término, y del Estado en su conjunto en segundo lugar; ello se logró sin duda, ya que:

- Se trazaron alianzas perdurables con el movimiento obrero. En este sentido, la incorporación de la Confederación de Trabajadores de México (CTM) al interior del partido dominante fue definitiva.
- Se articuló orgánicamente al campesinado al interior del Estado mismo y se crearon nexos de dependencia-dominación que progresivamente limitaron el avance histórico de esta fracción proletaria.
- Se aglutinaron distintos bloques sociales en torno al Ejecutivo y se subordinaron los cuerpos parlamentarios y las fuerzas regionales a las líneas centralistas y hegemónicas.
- Se clarificaron las propuestas del Estado y con ello se dirimieron las diferencias con la burguesía nacional, que como veremos más adelante se alió posteriormente a éste en su virtual enfrentamiento con el capital transnacional.
- Al rearticularse orgánicamente el partido oficial, se eliminó el sector representativo del ejército y con él toda posibilidad real de las fuerzas armadas

regionales para participar políticamente. Además, éstas quedaron bajo el mando del Ejecutivo y sus fuerzas asignadas rotativamente a distintas bases ubicadas en diferentes puntos de la República.³³

Lo anterior generó el desarraigo del ejército, su sujeción estructural al poder central así como la mediatización y el control de los caudillos regionales, en ese momento aún representativos.

La burguesía nacional tuvo varios momentos de enfrentamiento con el gobierno y, en particular, con el presidente Cárdenas, a quien acusó de comunista, obrerista y tendencioso. Incluso, como veremos, en momentos de recrudescimiento de los conflictos sociales llegaron a realizar paros nacionales y a enfrentarlo abiertamente.

Ante estos hechos, en un célebre documento llamado de los 14 puntos³⁴ Cárdenas respondió de manera tajante al capital y explicitó las líneas esenciales de su postura. Entre ellas podemos señalar:

- El Estado es definido como árbitro y regulador de la vida nacional. Con un papel activo en la economía y no el de simple espectador pasivo de los procesos sociales.
- Se enfatizaba la necesidad de organizar centralista y nacionalmente a obreros y patronos, a fin de fortalecer a ambas clases y eliminar pugnas internas innecesarias.
- Se privilegiaban la negociación y el acuerdo como mecanismos para alcanzar la cooperación indispensable que permitiera llevar adelante las tareas productivas.

El avance del capital le permitió a Cárdenas, por un lado, construir un proyecto histórico nacional acorde con sus intereses y, por el otro, trazar una serie de estrategias³⁵ económicas, políticas e ideológicas³⁶ tendientes a imponer su gobierno al resto de la sociedad.

La mayor o menor conciencia de la clase capitalista respecto de sí misma y de sus intereses, así como de su intención de lograr la hegemonía³⁷ del proyecto histórico nacional, son factores que no podemos abordar sin riesgos. Lo cierto es que la burguesía nacional en el momento histórico que analizamos se organizó y fortaleció, abriéndose espacios de decisión en lo económico y en lo político. Esto la colocó ante el proletariado en una situación de franco predominio.

Por su parte, y como consecuencia de la reforma agraria impulsada en este régimen, la burguesía agraria experimentó un profundo debilitamiento que fue paralelo a la incorporación orgánica en el interior del Estado de los sectores campesinos más radicales.

La Reforma Agraria se convirtió en un proceso de reestructuración económica del sector rural y un instrumento tanto para su organización como para la acción corporativa de los campesinos. No sólo se repartieron tierras sino que se incorporó a los ejidatarios al interior del propio Estado.³⁸

Esta intención explica la posterior creación de la Central Nacional Campesina (CNC) que cristalizó el 24 de enero de 1934, cuando el líder agrarista Graciano Sánchez



anunció al presidente Cárdenas la constitución de esa instancia nacional que incorporaba a los campesinos de todo el país a una organización única. La CNC impulsó como banderas de lucha: la afectación de tierras de calidad; la cancelación del derecho de amparo utilizado por los latifundistas para obstaculizar la Reforma Agraria; la prohibición de arrendamiento del ejido y el reparto de tierras a los jornaleros y a los antiguos peones de las grandes haciendas.

En mediano plazo el Estado se convirtió en conductor de la producción y asumió la función rectora del comportamiento rural. Los campesinos, por su parte, perdieron una oportunidad histórica de decidir por sí mismos sus estrategias productivas y ello, sumado al paternalismo del Estado, generó actitudes dependientes, una profunda mediatización del campesinado mexicano y el surgimiento del cacicazgo como una figura concreta de control que desde el ejido mismo generó, de un lado, la explotación del campesino y, de otro, múltiples vías de corrupción que permearon progresivamente a las organizaciones rurales y a los cuerpos gubernamentales.

Esta serie de procesos degeneraron (como veremos posteriormente) al cambiar la naturaleza del Estado en la emergencia de un Ejecutivo hipertrofiado cuyo poder creció paralelamente al debilitamiento de los poderes legislativo y judicial. Sus efectos se apreciarán en toda su magnitud en administraciones siguientes.³⁹

El Estado avilacamachista

El ascenso al poder de Manuel Ávila Camacho representó una refundación del bloque histórico⁴⁰ instituido en México de 1910 a 1940.⁴¹

En este proceso el Estado tuvo el papel de “organizador y conductor” de una serie de profundas reformas que tocaron tanto el “programa económico” como aspectos “intelectuales y éticos”.⁴²

Los necesarios consensos sociales que entonces se estructuraron fueron lo suficientemente amplios y sólidos como para lograr una vigencia de largo alcance en el conjunto de la sociedad.

Sin embargo, y dado que el Estado no es una entidad abstracta sino concreta, podemos afirmar que representa a una sola clase social y que ejerce una función de equilibrio y arbitraje entre los intereses de las distintas fracciones que la constituyen y los de sus aliados e incluso de sus adversarios. Lo anterior para preservar los intereses del bloque dominante y hacer avanzar sus proyectos superando las condiciones adversas.⁴³

Esta premisa general nos permite explicar la predisposición del Estado de salvaguardar los intereses del bloque dominante compuesto por la burguesía nacional al iniciar los años cuarenta, integrada fundamentalmente por las fracciones industrial y comercial que avanzaron apoyadas significativamente por el modelo de desarrollo económico impuesto en el país en este periodo, así como por los capitales internacionales representados por firmas de nuestro país y por sectores conservadores ubi-

cados en el gobierno; esa capa social dominante también fue favorecida por núcleos intelectuales universitarios, por algunos grupos de las fuerzas armadas y, en fin, por la joven y creciente pequeña burguesía.

Sin embargo, debemos apuntar que esta tendencia dominante fue matizada por los diversos compromisos existentes en el interior de la propia sociedad política,⁴⁴ con las fuerzas regionales y los obreros y campesinos vistos como aliados en el caso de los primeros y como instancia orgánica en el de los segundos. Un elemento adicional fue la atención a las demandas y requerimientos del capital internacional que se potenciaron al decaer la producción en estos países con el inicio de la Segunda Guerra Mundial, como ya apuntamos.

De esta manera, durante el régimen avilacamachista se planteó una serie de contradicciones entre las demandas e intereses de los distintos actores sociales⁴⁵ y fuerzas representativas, a las que el Estado hubo de responder proponiendo un pacto social amplio en el que se avanzara básicamente en el proceso de industrialización nacional y se protegieran, como ya apuntamos, los intereses del bloque dominante a la par que se mantuvieran formalmente el respeto a las normas constitucionales y el apoyo a las clases subordinadas.⁴⁶

Así, no se desconocieron explícitamente los logros obreros y se mantuvo la alianza con la fracción "agrarista" —ya en ese momento propietaria de la mayoría de los ejidos—, pero se limitaron las posibilidades reales de organización y autogestión del proletariado y se realizaron diversas concesiones a sectores conservadores.

Esta actuación del Estado tuvo soportes económicos. Su intervención en el área productiva tuvo el propósito de alentar al sector privado, expandir la mencionada área y, por lo tanto, generar empleos. Por lo demás la creación de instituciones como el Seguro Social tendían, por un lado, a la protección del trabajador y, por el otro, a desalentar su inconformidad y comprometer su lealtad al régimen.

En este sentido debemos apuntar el papel que jugó la CTM como órgano aglutinador del movimiento obrero y como conductor de la transición de éste de una posición contestataria a otra mediatizada y sujeta al control del bloque hegemónico.

Por otra parte, el apoyo al campo condicionó no sólo la producción ejidal sino la participación política de las fuerzas agraristas, que dentro del escenario rural representaron en 1910 una potencia revolucionaria.

Ahora bien, el presidencialismo como figura de Estado —cuyos orígenes pueden ubicarse en el cardenismo— asociado a políticas populistas y sobreprotectoras originaron relaciones de poder viciadas, en las que el trinomio dependencia-autoritarismo-paternalismo se reprodujo en amplias esferas entre el Estado y la sociedad.

En el caso del sector rural la CNC y las instituciones federales articuladas a la producción agropecuaria fueron instancias de mediación y control político de los campesinos y, sin duda, la mitificación de Emiliano Zapata y Francisco Villa, líderes agraristas que fueron utilizados como elementos ideológicos para conseguir la



legitimación del grupo dirigente como miembro y heredero de la revolución de 1910.⁴⁷ Además, la desarticulación de las fuerzas militares regionales iniciada tiempo atrás se concluyó durante este sexenio, incorporando al ejército dentro del gobierno mismo con la creación de las secretarías de Guerra y de Marina; por esta misma época el PRM se transformó en el Partido Revolucionario Institucional.

El PRI conservó a los sectores campesino (CNC) y obrero (CTM) e incorporó a la pequeña burguesía a través de la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP), que se constituyó en el sector popular del partido. Ello le permitió formar un frente de amplio espectro y construir las alianzas necesarias para mantener en el poder al bloque dominante.⁴⁸

El PRI no fue –ni en sus propios orígenes– un partido real, con militancia, con dirigencias comprobadas y bases comprometidas como lo fue el PRM –de origen cardenista–, sino un espacio para la concertación interna entre las fuerzas hegemónicas, para la integración de alianzas y la designación unilineal de los grupos gubernamentales. Sin embargo, en los hechos, su operación no sólo garantizó la transmisión pacífica y sexenal del poder sino que además aseguró la permanencia y la estabilidad de lo que se ha llamado el sistema político mexicano.⁴⁹

De esta manera, en los hechos, el presidencialismo se apoyó en el partido oficial (PRI) y en sus sectores corporativos para la renovación del pacto social, que incluía como aliados a la burguesía nacional, al capital extranjero –básicamente estadounidense– y a la pequeña burguesía que en ese momento se expandió considerablemente.

EL PROYECTO EDUCATIVO

Cárdenas y la educación socialista

Respecto al proyecto educativo, la propuesta central en el periodo cardenista fue iniciar la llamada “Educación Socialista”.

Ésta puede definirse como un complejo cuerpo de planteamientos y acciones que desde lo normativo, lo orgánico y lo funcional buscaron transformar cualitativamente la educación mexicana a fin de, por el camino de la ideología, lograr la posterior transformación al socialismo de la sociedad mexicana. La primera medida fue la reforma al Artículo 3o.

En el texto reformado del Artículo 3o. (1934) destacan algunas definiciones básicas con relación al proyecto educativo nacional:

- a) La hegemonía del Estado en materia educativa, que se concretaba en la exclusividad de éste en cuanto a dirigir, diseñar y operar el sistema educativo nacional en general y, en particular, los servicios educativos destinados a obreros y campesinos así como los comprendidos en la educación primaria y normal. Así, el



Estado obtenía una clara posición rectora no únicamente en cuanto a la formulación de principios y fines de la educación sino en términos de diseño de políticas educativas –por su carácter coyuntural–, el diseño de planes y programas de estudio, métodos de enseñanza, mecanismos de evaluación, etc., y absorbía además las funciones ejecutivas de la educación nacional.

El contenido ético del Estado quedaba de manifiesto al abrogarse, como parte de sus obligaciones, la de vigilar la “conveniente preparación profesional, moralidad e ideología” de los educadores.

b) El control sobre la educación privada, dando al Estado la facultad de autorizar expresamente el funcionamiento de planteles particulares así como de revocar en cualquier tiempo esa autorización.

La imposibilidad de recursos o juicios de apelación marcaba, para las instituciones privadas, una posición francamente subordinada frente al predominio del Estado.

La educación privada debía mantenerse, para seguir operando, ajena a la Iglesia y acatar los ordenamientos oficiales. De esta manera se concretaba la secularización educativa, arrebatando al clero un bastión de penetración ideológica y un espacio de hegemonía que había mantenido por varios siglos.

c) La federalización de la enseñanza y la consecuente unificación y centralización del sistema educativo mexicano.

Lo anterior tenía implicaciones operativas, en cuanto que restaba poder de decisión a los estados y a los municipios; financieras, pues dejaba en manos del control central-federal el establecimiento de los montos de participación estatales destinados al servicio educativo así como la distribución del presupuesto federal; políticas, ya que la Secretaría de Educación Pública sería la encargada de otorgar cuotas económicas, nombrar funcionarios, otorgar nombramientos, ascensos y sanciones, etc.; académicas, puesto que de manera centralista se diseñarían las líneas directrices de la educación, mismas que deberían acatar todas las instancias estatales.

De hecho podemos afirmar que con el establecimiento de estas normas se iniciaba la construcción del sistema educativo nacional, entendido como unidad coherente y funcional regido por normas únicas y por órganos centrales.

d) La exclusión de toda doctrina religiosa de los contenidos y la orientación de la educación nacional. Este punto –ligado estrechamente al anterior– tiene que ver con la reconceptualización del laicismo, que dejó de definirse como neutralidad ideológica y adquirió una connotación decididamente anticlerical.

Se trataba no sólo de eliminar de los contenidos y de la orientación educativos aquellos aspectos religiosos que otrora habían dominado, sino de enfrentarlos mediante una enseñanza que permitiese “crear en la juventud un concepto exacto del Universo y de la vida social”, si bien hay que mencionar que estaba ausente del texto constitucional el materialismo histórico, visto por algunos como una doctrina científica por excelencia.



Una reacción surgida de los criterios educativos imperantes fue la expulsión del servicio de docentes e instituciones vinculados con: "sociedades y asociaciones ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso".

Así, la Iglesia y la religión eran separados explícitamente de la educación, que quedaba en manos de un Estado laico con tendencias anticlericales.

e) La calificación de socialista dada a la educación nacional definía no únicamente los rasgos teórico-doctrinarios del proyecto educativo, sino además las exclusiones, límites y alianzas políticas establecidas orgánicamente entre el Estado y las fuerzas por él convocadas.

Las definiciones contenidas en el proyecto de la educación socialista tenían que ver también con la necesidad de concientizar al proletariado y prepararlo para la lucha por la transformación –hacia el socialismo– del modo de producción dominante.⁵⁰

En este sentido, se atribuían al maestro funciones de liderazgo y de organización de obreros y campesinos que iban más allá de la mera acción escolar e implicaban una serie de prácticas colectivas orientadas con esta lógica.⁵¹

Ello provocó conflictos con los empresarios, el clero político, la derecha militante, las clases medias urbanas y un importante sector de intelectuales atrincherados en la UNAM que constituyeron un fuerte bloque de presión en contra de la educación socialista.⁵²

El proyecto educativo avilacamachista

Este proyecto respondió a varios propósitos, no siempre explícitos. Entre ellos:

a) La descalificación de la educación socialista, fundamentalmente en lo que se refiere a sus planteamientos políticos e ideológicos. Es decir, a su orientación prospectiva como instrumento de transformación de los criterios capitalistas de producción y de construcción de la conciencia proletaria que fuere capaz de resolver, en el mediano plazo, la lucha social por el surgimiento del socialismo mexicano, mediante vías no violentas y evolutivas.⁵³

b) La capacitación de la fuerza de trabajo, supuesta como necesaria para obtener la independencia económica nacional por la vía de la industrialización y el fortalecimiento de la producción.⁵⁴

c) La articulación de la educación mexicana a los principios dominantes a nivel internacional en el escenario de la posguerra (1945-1946).⁵⁵

Ahora bien, a fin de concretar en un proyecto educativo coherente estos propósitos, el gobierno avilacamachista diseñó y echó a andar un proyecto educativo que implicó una serie de reformas, planteamientos, propuestas y acciones, entre las que destacan las siguientes:

El propósito que llevó a la reforma del Artículo 3o. en 1946, el cual analizaremos en detalle más adelante, fue sin duda complejo y estuvo sembrado de múltiples contradicciones. Para solventarlas –al menos en apariencia– y llevar adelante su



propuesta, el gobierno se apoyó en las circunstancias internacionales emergentes al finalizar la Segunda Guerra Mundial.

Una de ellas, la convocatoria de los países victoriosos para integrar una organización mundial cuyos objetivos centrales fuesen: la preservación de la paz y el desarrollo equitativo de todas las naciones.

Esta convocatoria daría lugar a la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y a una serie de instancias específicas subordinadas, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) y la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).

Además, se signaron por los gobiernos de los países participantes distintos documentos y declaratorias que concretaron compromisos explícitos y propósitos por alcanzar. Todos matizados por la necesidad de impedir, para el futuro, los actos de violencia y deshumanización predominantes al finalizar la guerra.

Dentro de este contexto, en 1945 se llevó a cabo en Londres una conferencia educativa, científica y cultural en la que México estuvo, representado por Jaime Torres Bodet, entonces secretario de Educación.

En el marco de esta actividad el gobierno de México planteó sus tesis fundamentales sobre educación, procurando que fueran coherentes con la declaración de principios de la ONU. Estas tesis sirvieron de base para redactar el texto reformado del Artículo 3o., y de las mismas destacan:

- Considerar la educación como un proceso integral y de carácter formativo, cuyos objetivos deben ser la preservación de la paz, la construcción de la democracia y la justicia social.
- La educación debe capacitar al hombre para asumir sus responsabilidades individuales, familiares, nacionales e internacionales.
- Debe transformarse en instrumento eficaz en la lucha contra la ignorancia, para lo cual requiere fundamentarse en la objetividad científica, la imparcialidad de la verdad y la comprensión de los valores nacionales, sin menoscabo de la solidaridad universal.

Estos fines y principios quedaron plasmados en la redacción definitiva del Artículo 3o. Constitucional, cuyo texto reproducimos:

“La educación que imparta el Estado –Federación, estados, municipios– tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el Artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:



- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que reporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga por sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos;

II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal y a la de cualquier otro tipo o grado, destinada a obreros y campesinos, deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno;

III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior deberán ajustarse, sin excepción, a lo dispuesto en los párrafos iniciales y I del presente artículo y, además, deberán cumplir los planes y los programas oficiales;

IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que, exclusiva o predominantemente, realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparte educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros y campesinos;

V. El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares;

VI. La educación primaria será obligatoria;

VII. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los estados y los municipios, afinar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan".⁵⁶

Ahora bien, las políticas educativas que se implantaron con el propósito explícito de concretar los anteriores principios –y con el fin no declarado de eliminar, en sus niveles de mayor concreción, las orientaciones de la educación socialista–, abarcaron una serie de medidas, entre ellas: la revisión de planes, programas y libros de texto adoptados oficialmente. Para ello el 3 de febrero de 1944 se instaló una Comisión Revisora y Coordinadora.

Los nuevos planes y programas de estudios, de los que desaparecieron totalmente las nociones marxistas (como lucha de clases, vínculo entre trabajo manual-trabajo intelectual, proletariado, burguesía, explotación, etc.), pretendieron integrar cada nivel educativo en unidades independientes de tal manera que, desde la escuela primaria, el estudiante adquiriera una noción de conjunto de la realidad y del mundo.⁵⁷

Paralelamente se planteó la necesidad de modernizar las técnicas de enseñanza de acuerdo con los principios pedagógicos de actividad, vitalidad, libertad e individualidad, los que –según Jaime Torres Bodet– en nuestro hemisferio eran aceptados predominantemente en ese momento. Tales principios hacían a un lado las propuestas metodológicas de la escuela socialista, basadas en los “complejos rusos” que agrupaban los temas por estudiar en torno a tres núcleos integradores: naturaleza, trabajo y sociedad.⁵⁸

Los nuevos planes y programas se proponían el desarrollo armónico de las facultades individuales, desplazando el énfasis puesto por la educación socialista en la construcción de sujetos histórico-sociales con una conciencia colectiva.⁵⁹

Torres Bodet define así la noción de desarrollo armónico:

“Vigorizar la fuerza corporal del estudiante mediante el juego organizado; sus sentidos a través del trabajo manual; sus sentimientos mediante la expresión estética; su mente por el aprendizaje científico, no memorístico sino experimental; su carácter a través del formato de la independencia de los intereses y la solidaridad de los ideales.”⁶⁰

La reforma curricular se sostenía en una estructura escolar que, con relación a los distintos niveles educativos, suponía:

a) Jardín de niños

La ampliación de la cobertura institucional que, en cinco años (de 1940 a 1945) atendió un total de 46 783 niños con los servicios de 1 492 directoras, educadoras y auxiliares en 620 planteles distribuidos en todo el país.

En este nivel se buscaba adaptar las tareas formativas de la educación a las características del educando, con respeto a las tradiciones familiares y favoreciendo el contacto de los preescolares con la naturaleza y la sociedad.⁶¹

Escuela primaria

Por lo que respecta a la educación primaria eliminaron los currículos específicos que antes distinguían a la escuela rural de la urbana, a la destinada a los hijos de los

trabajadores de la de los huérfanos, la de los soldados revolucionarios o la de los hijos de los obreros. Se uniformaron los planes de estudio de todo el país. Sin embargo, se procuró respetar las características regionales a fin de no disociar el contenido de la educación con los contextos culturales, geográficos y sociales en que se aplicaba.

Se enfatizó la necesidad de desarrollar en los estudiantes un sentido social y nacionalista y el respeto a la persona, es decir, a las especificidades individuales, con lo cual se descartó el trabajo en serie en la formación humana preservando –según este planteamiento– el régimen democrático. Ello implicaba una crítica al comunismo que, según algunos de sus opositores, borraba al hombre y lo convertía en paria de una sociedad sin individuos, tales como las organizaciones animales o las agrupaciones primitivas.⁶²

Se incrementó la cobertura de la educación primaria, de acuerdo con el siguiente cuadro:

	1940	1946
Esc. Prim. D.F.	212 624 alumnos 4 883 profesores	326 921 7 235
Esc. Prim. Fed.	12 950 planteles 21 140 maestros 972 270 alumnos	25 543 1 514 448

Además existían 23 internados con 176 docentes y 7 474 alumnos.⁶³

Misiones culturales

Mención especial merecen las misiones culturales. Creadas en 1926 con el propósito de elevar la preparación de los maestros rurales en servicio (quienes en muchos casos carecían de formación específica), fueron canceladas en 1938; en 1942 son restablecidas con el objetivo de elevar el nivel cultural de las comunidades rurales.

Durante el periodo que comentamos se designaron 32 misiones, 30 rurales y 2 de capacitación magisterial. En 1945 se ampliaron a 44 y en 1946 sumaron un total de 47. El presupuesto que les fue asignado se incrementó de 951 480 pesos en 1942 a 2 095 033 pesos en 1946.

Al crearse el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio las misiones se centraron en el desarrollo comunitario y la alfabetización de adultos. En 1946 había 41 para el campo, 2 para centros mineros, 1 para centros fabriles y 3 para colonias marginadas del D.F.⁶⁴

Educación secundaria

La educación secundaria o segunda enseñanza, como se le llamó entonces, se integró en un ciclo unificado, práctico y amplio. Con lo anterior en los hechos quedaron

descartadas las prevocacionales, pertenecientes al Instituto Politécnico Nacional, creación cardenista.

Se enfatizó el carácter formativo y propedéutico de este nivel así como la atención en las características de su destinatario: el adolescente.

Fueron trazadas las metas siguientes:

- Eliminar su carácter memorístico.
- Substituir las tareas domiciliarias por horas de estudio dirigido dentro de los propios planteles con la asesoría de consejeros-docentes.
- Constituir grupos móviles que permitieran homogenizar a los grupos en función de los distintos niveles de rendimiento académico de los estudiantes.
- Robustecer las asignaturas de carácter formativo como el civismo y la historia patria y la universal. Este "robustecimiento" tuvo un carácter ideológico, pues fueron eliminados de los contenidos las nociones, los códigos y aun los términos marxistas o similares.

Con relación al civismo, se agregó a los contenidos referidos a la naturaleza de las leyes y las instituciones nacionales otros que enfatizaran valores tales como la libertad, la democracia y la vida ciudadana.

En el caso de la historia nacional se prefirió definirla como un proceso evolutivo hacia la igualdad social, la libertad y la democracia y presentar a nuestros héroes como ejemplos que deben seguirse.

A través de la historia y del civismo se buscó formar un ciudadano leal, honrado, enérgico y laborioso. Sin complejos de inferioridad, enemigo de la mentira, patriota, con visión optimista sobre el futuro del país, amante de la vida, autocrítico, independiente y libre y no un resentido social empeñado en la lucha de clases como el que forjaba la educación socialista.

La importancia de la capacitación de los estudiantes para el trabajo industrial –no mencionada pero real– es la razón que genera la intensificación del equipamiento de talleres. Para 1946 se habían construido 103 talleres, 44 de ellos en el D. F. Los rubros de los mismos clarifican su sentido: carpintería, mecánica, herrería, hojalatería, electricidad, fundición y encuadernación.

En cuanto al espectro cuantitativo de la educación secundaria se señalan los siguientes datos:⁶⁵

1926	1946
4 escuelas	252 planteles
3 860 alumnos	47 332 alumnos
\$ 219 234.00	\$ 12 374 011.12

Educación superior

Este nivel fue revalorado en su importancia y se acusó, implícitamente, a los gobiernos anteriores de abandonarlo ante la urgencia de expandir la educación primaria, sobre todo la destinada a las masas campesinas.

Con esta actitud se transformó, según el régimen, a la Secretaría de Educación Pública en una Dirección de Educación Básica, sin contacto con las formas más elevadas de la cultura, se ahondaron las distancias académicas, técnicas y científicas entre las universidades y las escuelas normales. En fin, se imposibilitó la calificación profesional de los maestros no titulados.

Para resolver esta cuestión, desde principios del sexenio el presidente resolvió aumentar el subsidio a la universidad, su aliada natural. Mas no todas las instituciones de educación superior tuvieron el mismo trato que la antigua enemiga de la educación socialista y primera aliada del Estado en la reorientación del proyecto educativo.

El Instituto Politécnico Nacional, por ejemplo, creación cardenista, fue castigado severamente: vio disminuido su presupuesto e inclusive fue cerrado por un tiempo.

	1943	1946
El Colegio Nacional	\$32 000.00	\$193 000.00
IPN	\$ 7 492 374.00	\$ 1 924 657.00
UNAM (año 1942)	\$ 3 560 000.00	\$ 6 225 000.00 ⁶⁶

Otras acciones relevantes fueron:

- Creación de las escuelas regionales prácticas (para capacitar a jóvenes y adultos campesinos en técnicas agrícolas) que substituyeron la labor realizada por los maestros rurales.
- Incremento del número de bibliotecas y de volúmenes existentes en ellas.
- Realización de una campaña intensiva de construcción de escuelas. De 796 planteles proyectados en 1944 se había logrado concluir 352 al siguiente año.⁶⁷
- Una campaña nacional contra el analfabetismo que se apoyó en la expedición de la Ley de Emergencia correspondiente, signada por el Ejecutivo.

El carácter diáfano de la ideología que sustenta tanto la ley como la campaña, merecen un comentario detallado.

Entre los considerandos que justificaron esa ley, citamos los siguientes:

- En los años de guerra la defensa del país no podía centrarse exclusivamente en acciones materiales o militares; debía acentuar –como medida de resistencia– la preparación intelectual, espiritual y moral de los ciudadanos para preservar sus libertades.

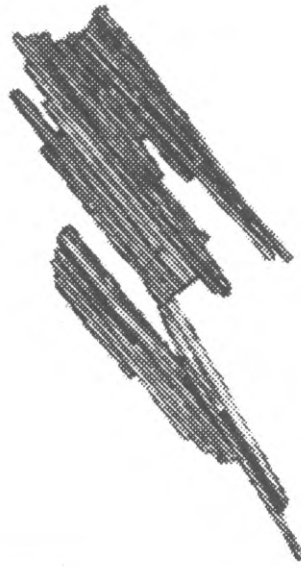
- La formación de la conciencia ciudadana debía descansar sobre la base de una educación democrática e igualitaria que preparase para el trabajo a los hombres del país.
- Para que se concretara tal educación debía erradicarse el analfabetismo de entre la población.
- Por lo tanto, aquellos que tuviesen el privilegio de saber leer y escribir tenían también la obligación de apoyar al Estado en la tarea de alfabetizar al resto de la población.

Por ello, la ley fijó a todos los mexicanos residentes en el país la obligación de alfabetizar al menos a un ciudadano que lo requiriera y cuya edad fluctuara entre los 6 y los 40 años. Lo anterior debían cumplirlo, sin distinción de sexo u ocupación, los mayores de 18 años y menores de 60, que supiesen leer y escribir y no mostraran incapacidades físicas o mentales.

Al concluir 1945, la SEP informó que el trabajo de 69 881 centros de enseñanza en todo el país con 1 350 575 analfabetos, había tenido como resultado 205 081 alfabetizados.

Estos pobres resultados tuvieron para el gobierno un costo muy alto (casi 3 millones de pesos), sobre todo si lo comparamos con el presupuesto anual del IPN o de la propia UNAM, que ya mencionamos.⁶⁸

Los aspectos referidos al magisterio (formación, actualización, función social, ejercicio profesional, etc.) ocuparon espacios privilegiados en el proyecto educativo avilacamachista. Su importancia y significado trazaron líneas que, desde el poder, influyeron en el proceso de institucionalización de los maestros mexicanos –objeto de estudio de este trabajo– en función de conveniencias metodológicas. Abordaremos esta temática en el último capítulo.



C A P Í T U L O I I

SOCIEDAD Y EDUCACIÓN
EN LOS GOBIERNOS
DE LÁZARO CÁRDENAS
(1934-1940) Y MANUEL
ÁVILA CAMACHO
(1940-1946)

En el capítulo anterior referimos los puntos centrales de los proyectos de nación, en general, y educativo, en particular, que se pusieron en marcha durante los gobiernos de Lázaro Cárdenas (1934-1940) y de Manuel Ávila Camacho (1940-1946).

Un análisis más completo de esos proyectos es posible sólo si revisamos los procesos sociales que tuvieron lugar durante su implantación, pues a partir de ellos podremos aproximarnos a los conflictos, negociaciones y consensos que las distintas determinaciones gubernamentales provocaron.

Con lo anterior podremos darnos cuenta de las condiciones sociales, pero también de las múltiples aristas y contradicciones internas de los proyectos que el bloque dominante impulsó y que otras fuerzas sociales impugnaron e incluso frenaron, o por lo menos desviaron.

De esta manera la aparente integralidad, coherencia y solidez de los proyectos oficiales –descritas en y desde el discurso gubernamental– es al menos puesta en duda desde la óptica de los procesos sociales, cuya riqueza deviene de su naturaleza histórica y humana.

Intentaremos, entonces, desde un análisis de coyuntura de corto alcance,⁶⁹ describir los procesos sociales que se trataron de imponer y, ya en este escenario más amplio, destacar los elementos específicos de lo propiamente educativo que, de esta manera, quedarán contextualizados en y desde la formación social mexicana de esta década.

COYUNTURAS DE LA GESTIÓN CARDENISTA

1934-1935. Inicio del programa de gobierno y polarización de fuerzas sociales

La primera coyuntura la podemos ubicar a partir de 1934, año en que Cárdenas asumió la presidencia de la república y se inició, en los hechos, el programa de gobierno que el Plan Sexenal había delineado, siendo sus primeras acciones la reforma al Artículo 3o. Constitucional y el impulso a la Reforma Agraria.



Estas medidas provocaron de inmediato reacciones —de apoyo y de rechazo— por parte de los distintos actores sociales, quienes enseguida se agruparon en bloques de presión perfectamente identificables y entraron en confrontación.

Así, en apoyo al programa estatal confluyeron los sectores más radicales del Estado, entre ellos el ala izquierda del PNR, de las Cámaras de Diputados y Senadores y de la propia Secretaría de Educación Pública, obreros, agraristas, intelectuales socialistas y las bases magisteriales integradas por profesores rurales.

La contraparte de estas fuerzas la configuró el bloque de intelectuales de derecha, atrincherados en la Universidad Nacional Autónoma de México e identificados con el ideario positivista de Antonio Caso, la burguesía agraria, el capital extranjero (fundamentalmente estadounidense), el clero político —entonces radicalizado— y algunos sectores de clase media integrados en la naciente Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), de filiación católica.

Esta confrontación tuvo, en la educación socialista, un espacio privilegiado de desarrollo. El célebre debate Antonio Caso-Vicente Lombardo Toledano así lo demuestra. Además, este escenario político tenía otro gran polo: Plutarco Elías Calles y su grupo, el que propuso un marco aún más radical para el control de la educación, en particular, y para la sociedad, en general, pues postuló como paradigma al capitalismo de Estado. Así el fascismo en ascenso, con su influencia ideológica, tuvo un peso definitivo en los pronunciamientos de Plutarco Elías Calles, quien en el llamado “Grito de Guadalajara” convocó al Estado a apropiarse de las mentes de los niños y de los jóvenes por la vía educativa y negó el derecho de los padres de educar a sus hijos de acuerdo con su propia ideología.⁷⁰

Para 1935, estos acontecimientos derivaron en auténticas definiciones por parte del Estado ya que éste extendió y profundizó la reforma agraria con la intensificación de los trabajos de dotación de tierras en todo el país; estallaron además numerosas huelgas que como en el caso de la de Atlixco, Puebla, culminó con la matanza que Lázaro Cárdenas condenó en su discurso del 10 de abril de 1935 por sus tintes violentos y fuera de la legalidad.

Además, en el campo la violencia generada a raíz de la aplicación de la educación socialista, particularmente significativa en regiones dominadas por los antiguos contingentes cristeros, provocó la persecución y muerte de maestros rurales comprometidos con el espíritu anticlerical y progresista del Artículo 3o.⁷¹

En 1935, la polarización de fuerzas se agudizó, la gestión cardenista fue impugnada y combatida por la burguesía agraria, afectada por el reparto de los antiguos latifundios de su propiedad; por el clero, insatisfecho por los límites que le imponía el Artículo 3o. a su participación en la tarea educativa; por el capital extranjero y por el nacional, afectado directamente por las huelgas y por las resoluciones estatales en favor de los obreros y, finalmente, por Calles y su grupo que, marginados del poder real que durante varios años habían detentado, iniciaron críticas públicas al gobierno de Cárdenas.

Este último sector intentó manipular a diversas fuerzas regionales en contra del presidente, para obligarlo a renunciar o ceder el poder al “Jefe Máximo de la Revolución Mexicana”, es decir al propio Plutarco Elías Calles.

Ante estas reacciones, el presidente Cárdenas definió su proyecto en célebre entrevista con Ezequiel Padilla publicada en los diarios nacionales el 12 y 13 de abril de 1935. En ella, el presidente expresó: “Hemos propagado, difundido y sustentado en la tribuna y en la prensa... el derecho de los obreros y campesinos a elevar sus normas de vida, con mejores salarios, tierras propias y condiciones de trabajo justas...”

No es mi manera de ser instrumento de una prosperidad fundada en la explotación injusta de las clases trabajadoras. Debemos combatir el capitalismo que ignora la dignidad humana de los trabajadores y los derechos de la colectividad; pero el capital que se ajusta a las nuevas normas de justicia distributiva que garantiza buenos salarios y cumple con los derechos de las clases trabajadoras, ese capital merece plenas garantías”.⁷² Pese a esta definición, Plutarco Elías Calles continuó enfrentando al presidente y lo acusó de llevar al país al desastre económico y político.

Como contrapeso de lo anterior se generó una importante movilización obrera en apoyo al régimen. La política de masas de Lázaro Cárdenas demostró su eficacia como apuntalador y sostén del ejecutivo federal, un ejecutivo que en los tres gobiernos anteriores había demostrado su extrema debilidad y sujeción frente al poder de Plutarco Elías Calles y que con Lázaro Cárdenas se mostró independiente, fuerte y autónomo.

Fortalecido por el movimiento obrero, el ejecutivo debilitó poco a poco al grupo callista ya que algunos de sus integrantes fueron atraídos por el régimen, otros neutralizados y frenados los más reacios.

Además, en agosto de ese mismo año Lázaro Cárdenas declaró la moratoria a la deuda externa y, con ello, alarmó a los bancos extranjeros, que vieron en este presidente a un mandatario nacionalista que ubicaba en primer término las necesidades del país y en segundo lugar los intereses de las poderosas corporaciones imperialistas y por lo tanto identificaron en él a un enemigo potencial.

Estas condiciones provocaron la emergencia de la segunda coyuntura de la gestión cardenista que, como veremos, dio lugar a la reorganización de las fuerzas sociales existentes.

1936-1937. Reorganización de fuerzas y restructuración de bloques de poder

La rearticulación de fuerzas sociales en esta coyuntura tuvo lugar como consecuencia de algunas cuestiones básicas:

- El enfrentamiento directo del empresariado mexicano con el régimen que, como ya mencionamos, provocó la definición del Estado respecto al trabajo y al capital en los “14 puntos” y la organización del capital nacional.



- El exilio de Plutarco Elías Calles, Morones, Luis L. León y Melchor Ortega a Los Ángeles, California, y con esto la desintegración del otrora hegemónico bloque político callista.
- La organización, desde arriba, de las fuerzas proletarias que se concretó en la creación de la Central Nacional Campesina (CNC), de la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM) y de la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE), órganos que en los hechos lograron articular al proletariado en instancias que apoyaron casi incondicionalmente al Ejecutivo en sus decisiones posteriores.

Además, y paralelamente, el Estado decidió replantear la política educativa llamando a los maestros rurales a no provocar actos de violencia y a conciliar la aplicación de la escuela socialista con los intereses y la cultura del pueblo.

El replanteamiento de la política educativa no representó, sin embargo, un retroceso de las propuestas sociales del régimen. Significó más bien una tendencia a aminorar las presiones políticas que pesaban sobre éste para avanzar así en algunas cuestiones esenciales.

De esta manera, a cambio de banderas ideológicas como la calificación de *socialista* dada a la educación, el combate al fanatismo religioso y la agitación magisterial en el campo, el Estado logró captar un consenso más amplio que le sirvió como apoyo para profundizar el proceso de reforma agraria.

Con relación a este punto debemos destacar que, para 1937, había logrado la constitución de ejidos en la totalidad de la Comarca Lagunera y decretado la expropiación de la zona henequenera de Yucatán, la que además incluyó la adquisición de la infraestructura técnica y la organización de cooperativas para poder explotar e industrializar este producto. Lo anterior, acompañado de otros apoyos técnicos y económicos ejemplifican la concepción de entonces sobre la reforma agraria. Medidas todas que sin un amplio consenso social no hubieran podido realizarse.

Este consenso se amplió, asimismo, por la distensión entre fuerzas políticas en relación con el proceso educativo socialista, el fortalecimiento de la figura presidencial a consecuencia de la derrota política de Plutarco Elías Calles y su grupo, la clarificación de la postura cardenista con relación al socialismo, el comunismo y el capitalismo de Estado, el abierto y sostenido apoyo de los campesinos y obreros organizados, así como también por la conciliación con algunas facciones de la burguesía nacional (como la industrial y la comercial), a las que Lázaro Cárdenas no sólo no combatió sino que incluso abrió posibilidades de organización y desarrollo dentro del marco jurídico de la Constitución.

Dentro de este mismo contexto se planteó, a finales de 1937, la reforma del PNR, que permitió incorporar al interior del naciente Partido de la Revolución Mexicana (PRM) un amplio espectro de fuerzas sociales organizadas, articuladas y disciplinadas a la dirección del Ejecutivo Federal.

Y fueron precisamente el fortalecimiento de la institución presidencial y la reorganización de la sociedad civil, factores que permitieron a Lázaro Cárdenas asumir el riesgo de la expropiación de los ferrocarriles en 1937 y petrolera en 1938, medidas que afectaron los intereses imperialistas y que, como veremos, marcaron el arribo a una nueva coyuntura.

1938. Expropiación petrolera y unificación nacional

Como ya mencionamos, 1938 fue un año fundamental para la vida nacional pues el Estado decidió expropiar la industria petrolera afectando así, severamente, al capital extranjero.

La reacción de la burguesía extranjera fue inmediata y se expresó en el boicot comercial a las exportaciones mexicanas, la ruptura de relaciones diplomáticas, el sabotaje contra las instalaciones industriales y las vías de comunicación del país y la desestabilización interna promovida por el general Cedillo, militar revolucionario que se levantó en armas en un movimiento que pretendió derrocar al gobierno del general Cárdenas.

Esta agresión fue superada por un amplio frente social constituido –con calidad de emergente– por obreros, campesinos, sectores de clase media, organizaciones de izquierda, las cámaras de senadores y de diputados, el recién constituido PRM y hasta por sectores tradicionalmente opuestos al régimen cardenista, como el clero y la burguesía agraria, que apoyaron la expropiación petrolera y consolidaron la autodeterminación de nuestro país en el plano internacional.

Así, en 1938 se marcó una nueva tendencia en la política nacional y en el juego de alianzas hasta entonces prevalecientes entre las distintas clases sociales y el Estado.

El propio Lázaro Cárdenas definió así este momento:

“Nos ha tocado el honor de vivir uno de los momentos más trascendentales de la vida política y económica del país... sentimos entonces la obligación... de acatar las leyes nacionales... protectora(s) de los intereses populares y tutelares del progreso y soberanía de la nación mexicana y, fue con ese fundamento, que se dictó el decreto de expropiación del petróleo expedido la noche del 18 de marzo...

Por fortuna... las grandes manifestaciones de los estudiantes universitarios, de los obreros, de los campesinos, del ejército... de la mujer mexicana... y de los niños; y la actitud insólita de los católicos mexicanos que por primera vez en la historia del país se presentan sin egoísmos a contribuir en la obra de redención nacional... revelaron la unanimidad con que México está dispuesto a llevar hasta el fin este acto de emancipación de su economía interior, liberándola de toda tutela extraña y de toda especulación egoísta”.⁷³

De este modo, la unificación interna era para Lázaro Cárdenas el requisito fundamental con el que México podría oponerse en condiciones de fuerza al imperialismo y alcanzar los grandes objetivos nacionales.



Por ello, ante los dirigentes de la Cámara de Comercio e Industria en Coahuila, afirmó:

“Alentamos la suprema aspiración de que el México del futuro se derive hoy por hoy, del esfuerzo colectivo, armónico y concurrente de todos los mexicanos y anhelamos vivamente y de manera inquebrantable que la Revolución que comenzara con sangre de hermanos, siga consumando su obra redentora en una atmósfera de civismo, de concordia y de cooperación nacional”.⁷⁴

En un sentido, el régimen se definió como un gobierno para todos los mexicanos pero no abandonó su postura obrerista y a favor de los más pobres. En otro, invitó a los industriales, comerciantes, campesinos, obreros, mujeres y jóvenes a luchar por el desarrollo general del país, coordinando la producción agrícola con un plan técnico de industrialización y en un espacio social justo y democrático. Objetivos todos que, según Cárdenas, se encontraban contenidos en el programa de la Revolución Mexicana. Lo anterior a partir de la unificación de las clases, la disciplina individual y la cohesión en el seno de las distintas organizaciones sociales y con el respeto irrestricto a la ley.

1940. Ajuste de cuentas y reorientación del proyecto histórico nacional

Al concluir la gestión cardenista, las condiciones existentes permitieron el ascenso al poder de Manuel Ávila Camacho, ministro de Guerra en el gabinete cardenista. Definido por Cárdenas como hombre moderado, disciplinado y activo miembro del Partido de la Revolución Mexicana (PRM); honesto, nacido de la revolución, amigo sincero de las clases trabajadoras y conocedor de los problemas nacionales.

Como veremos, el arribo al poder de Ávila Camacho no trajo como consecuencia únicamente la moderación del proyecto impulsado por el bloque radical-liberal representado por el cardenismo, sino la reorientación de algunos de sus rasgos más significativos; sin embargo, este proceso no se dio de manera abrupta sino gradual.

El trazo político que se utilizó para implantar las reformas buscó, ante todo, construir y mantener consensos sociales amplios en torno al bloque de poder avilacamachista y sus propuestas.

Ello requirió la rearticulación de fuerzas y alianzas sociales para el establecimiento de un nuevo pacto social cuyo contenido implícito y explícito estaba lejos de asumir los compromisos establecidos en el Segundo Plan Sexenal como programa de gobierno.⁷⁵

El Segundo Plan Sexenal constituía un proyecto radical que apuntaba hacia la transformación cualitativa de la formación social mexicana, si bien esa transformación era concebida como producto de un proceso lento y de largo alcance en el que la violencia quedaba excluida. De hecho daba continuidad al llamado socialismo mexicano y señalaba los caminos para lograr las metas que Cárdenas apuntó en sus años de gobierno.

Sin embargo, el Segundo Plan Sexenal nunca sería llevado a la práctica por el general Manuel Ávila Camacho.

COYUNTURAS DE LA GESTIÓN AVILACAMACHISTA

Campaña presidencial y toma de posesión

La campaña presidencial de Ávila Camacho fue matizada por las propuestas del Segundo Plan Sexenal y por la respuesta del candidato a los planteamientos hechos por sus opositores.

Éstos representaban fuerzas sociales cuyos actores decidieron aprovechar el espacio político de la sucesión presidencial para realizar pronunciamientos alternativos a los del grupo hegemónico. Esas fuerzas se aglutinaron en torno a figuras con cierto prestigio que se enfrentaron, en el plano programático y político, al PRM y a su candidato.

Entre las más destacadas podemos mencionar a:

- La Unión Nacional Sinarquista (UNS) constituida en León, Guanajuato, el 23 de mayo de 1937 y que aglutinó sectores radicales de derecha. Esta organización de tintes fascistas pugnaba por la desaparición de la educación socialista, la reforma agraria y el sindicalismo nacional. La UNS tuvo cierta influencia en el Bajío, región en la que dominaron los cristeros y en donde se recrudeció la violencia en contra de los maestros rurales defensores del Artículo 3o.⁷⁶
- El Partido de Salvación Pública cuyo líder, Joaquín Amaro, caudillo militar en la lucha armada de 1910, planteó en un manifiesto a la nación –publicado el 7 de marzo de 1939– la defensa de los principios democráticos de la revolución y, en este sentido, la rectificación de los procedimientos del gobierno cardenista, que desde su punto de vista tenían un franco tinte comunista.

Condenó los ataques a la pequeña propiedad rural, la tendencia comunizante del ejido, la falsa política obrerista, el liderismo nocivo, las huelgas, la anarquía económica, el nepotismo y el favoritismo. Señaló: “la meta única es volver a nuestro país a la normalidad y a la sensatez restableciendo la confianza perdida”.⁷⁷

El Partido de Salvación Pública representó los intereses de los caudillos regionales que, sin sumarse a Cedillo en la aventura guerrillera que culminó con su propia muerte, pugnaban por mantener intocados sus antiguos privilegios y se oponían al presidencialismo que los excluía, de facto, de los ejes de decisión política.

- El Partido Acción Nacional (PAN), fundado en la ciudad de México el 17 de diciembre de 1939 y cuyos principios doctrinarios tenían una tendencia democrático-cristiana moderada. En este partido se aglutinaron principalmente grupos católicos de la clase media urbana. Su peso en la contienda de 1939 por la presidencia de la República, fue casi nulo.



- El Partido Comunista (PC), dividido entonces por una pugna ideológica entre ortodoxos y heterodoxos que culminó con la expulsión de Hernán Laborde y Valentín Campa y el ascenso de Dionisio Encinas, quien una vez en el poder negó su apoyo a Francisco J. Mújica, líder de la corriente liberal-radical que apoyó ampliamente al "socialismo mexicano" y fue progresivamente desplazado del poder a raíz de la elección de Ávila Camacho.⁷⁸

Francisco J. Mújica intentó formar el Frente Popular como un medio para oponerse, a partir de la acción del proletariado, a la reorientación del proyecto histórico nacional.

Como ya mencionamos, ninguno de los anteriores contendientes representó un peligro para Ávila Camacho. El mayor riesgo lo constituyó la lucha interna por el poder entre dos precandidatos. Uno de ellos, el propio Ávila Camacho, y el otro, Juan Andrew Almazán.⁷⁹

Sin embargo, Almazán no consiguió el respaldo oficial del PRM así que lanzó su candidatura a través del Partido Revolucionario Unificado Nacional (PRUN) y, el 7 de julio de 1940, logró captar un número importante de votos, sobre todo en la zona urbana, pese a la violencia que caracterizó al proceso.

Al calificarse las elecciones, Almazán fue declarado perdedor. Éste acusó de fraudulento al gobierno, se autoproclamó presidente de México, estableció un Congreso paralelo y marchó a Estados Unidos en busca de apoyo para su causa. Pero el estallamiento del conflicto bélico en Europa (en esas fechas se inició la Segunda Guerra Mundial por la invasión nazi en contra de Polonia), impidió que los Estados Unidos lo avalaran y financiaran. Además, Ávila Camacho, por sus pronunciamientos en campaña, era ya considerado como un aliado del imperialismo.

Así, Almazán renunció a su supuesta investidura en un manifiesto publicado el 26 de noviembre de 1940, y el PRUN se disolvió al declararse en quiebra su tesorería.⁸⁰

La plataforma política de Ávila Camacho contenía, entre otros, los siguientes planteamientos:

- La Revolución Mexicana era considerada un proceso que había llegado, después de las etapas de violencia, a un periodo de construcción nacional cuyo objetivo central era la creación de un régimen de abundancia en el que la industrialización de las zonas urbanas corría paralela al impulso de la pequeña propiedad en el campo (promoviendo el esquema "farmer") y a la parcelización del ejido, lo que significaba retomar la producción individual en el sector agrario.
- Para lograr ese propósito, Manuel Ávila Camacho solicitó a todos los ciudadanos su cooperación para afirmar la armonía de intereses dirimiendo la lucha de clases en el seno de la ley.
- Ofreció el otorgamiento de créditos abundantes, honestidad de los servidores públicos y de los líderes obreros.



– Prometió también defender la libertad de pensamiento y expresión suspendiendo la persecución religiosa. Ello significaba el restablecimiento de la antigua alianza Estado-Iglesia.⁸¹

Las múltiples contradicciones del esquema de pacto social amplio saltan a la vista, ¿cómo conciliar los intereses antagónicos de proletarios y empresarios y lograr su cooperación en torno a un proyecto único y eminentemente capitalista?; ¿cómo garantizar la neutralidad del Estado y su apego al derecho si Estado y derecho no son, en el modo de producción capitalista, más que expresiones político-ideológicas de una estructura económica basada en la explotación del hombre por el hombre y en la acumulación privada de capital?; ¿cómo alentar la pequeña propiedad agrícola sin privilegiarla por sobre el ejido y la propiedad comunal?

La solución de estas contradicciones se planteó en el discurso bajo la fórmula ideológica de “Unidad Nacional”.

Ésta buscó ocultar el carácter de clase del proyecto histórico nacional que se deseaba imponer, negando la especificidad histórica de la formación social mexicana y las contradicciones inherentes a las relaciones sociales de producción que de éste emergen.

Además, el llamado a la Unidad Nacional por la vía de la cooperación y la conciliación hizo perder peso a las fuerzas contestatarias y buscó distender conflictos, atraer aliados y sumar sectores en torno a un proyecto único de nación.

El consenso se captó a través de la incorporación de las principales banderas de la oposición al programa avilacamachista; sin embargo, los compromisos no se dieron en lo concreto sino entre destinatarios abstractos “el pueblo”, “el Estado”, “la nación”, que, como se verá más adelante, al adquirir su especificidad en términos de intereses de clase, significaron el sacrificio del proletariado en beneficio de la expansión capitalista.

Ahora bien, Manuel Ávila Camacho no enfrentó a sus opositores directamente. Su estrategia fue, por un lado, la incorporación de las banderas defendidas por las demás fuerzas –en particular las almanistas– a su propio programa y, por otro, la descalificación implícita de los postulados ajenos, sobre todo al tocar puntos que tenían que ver con las políticas cardenistas.⁸²

Respecto a la cuestión educativa, y en obvia referencia a la educación socialista, sostuvo: “La educación del Estado debe concretarse a la enseñanza de las ciencias y las artes que capaciten al individuo a vivir una vida de solidaridad social y libertad, pero queda naturalmente el recinto del hogar para la libre enseñanza de la familia...

Cuando los gobiernos se apartan de los principios y de la moralidad dan aliento a los enemigos del pueblo... México debe garantizar la libertad de la conciencia apartándose de toda persecución religiosa y afianzar los valores de la familia mexicana”.⁸³

De acuerdo con esta lógica, en su toma de posesión como presidente de la República, el 1 de diciembre de 1940, reiteró las tesis que había sostenido a lo largo de su campaña presidencial.

Los destinatarios de su discurso fueron:

En primer lugar los inversionistas y empresarios, a quienes se les reconoció su previsión y esfuerzo constante así como su valor para desafiar riesgos, y se les ofreció respeto a sus legítimas ganancias, estímulos y garantías plenas con la condición de cumplir las leyes.

Los obreros, quienes debían convencerse de que la producción era benéfica no sólo para los empresarios sino para ellos mismos y para la nación en general. Los trabajadores, a quienes ofreció contratos colectivos permanentes y los beneficios de la seguridad social.

Los agricultores o pequeños propietarios, a los que aseguró plenas garantías y protección no sólo para la propiedad ya otorgada legalmente sino para formar con las extensiones no cultivadas nuevas pequeñas explotaciones agrícolas.

A todos ellos prometió la prosperidad, que debía sostenerse en los principios de:

- Justicia social, garantizada por un Estado honesto, neutral y democrático.
- La creación de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) encargada de dar solución pacífica a los conflictos entre el trabajador y la empresa.
- Mayor cohesión entre las organizaciones obreras y su institucionalización.
- Creación de las secretarías de Guerra y de Marina y con ello su incorporación orgánica al interior del Estado.
- Reorganización del PRM a fin de evitar injerencias del ejército en política y legitimar los procesos civiles.

Finalmente, reiteró que: “El gobierno que hoy inauguramos es el de todo el país, cuyas normas estarán por encima de sectarismos, dedicado a servir al espíritu democrático, protegiendo todos los derechos e impartiendo para todos las amplias garantías de nuestras leyes sin distinción de credos políticos ni religiosos”.⁸⁴

Ahora bien, en la práctica, esta intención de unificar a posibles opositores y aliados de este proyecto derivó en soluciones de corto alcance y alianzas coyunturales con distintas fracciones o bloques de poder.

La composición inicial del gabinete así como su reestructuración en momentos sucesivos respondieron a esta lógica presidencial.

De esta manera, el gabinete quedó integrado con los exponentes de las diversas fracciones políticas existentes en el escenario nacional a fines de 1940. Ezequiel Padilla en la Secretaría de Relaciones Exteriores, era representante del callismo, que en diversos momentos cuestionó la actuación del general Cárdenas cuando éste gobernó al país y planteaba como punto central de su gestión la reconciliación con los Estados Unidos; Francisco Xavier Gaxiola, al frente de la cartera de Economía, representaba una concesión al ex presidente Abelardo L. Rodríguez, quien intentó transformar a la iniciativa privada en motor de la producción nacional; Luis Sánchez Pontón e Ignacio García Téllez, en la Secretaría de Educación y de Trabajo, respectivamente, estaban ambos ligados al Cardenismo y apoyados por la CTM y algunas fracciones de la CNC,



la FSTSE y las cámaras de senadores y diputados. Las demás secretarías quedaron en manos de representantes de lo que Luis Medina llama la corriente avilacamachista y que, de acuerdo con este autor, fue un bloque inicialmente débil que se fortaleció al avanzar el sexenio y se caracterizó obviamente por su adhesión personal al presidente y por su apoyo a sus iniciativas.⁸⁵

1941. Conflictos y ajustes iniciales

La segunda coyuntura de nuestro análisis la ubicamos en 1941 y tiene desarrollo hasta la primera mitad de 1942, periodo significativo de ajustes y reacomodos de fuerzas, sobre todo por sus consecuencias posteriores.

1941 no fue un año tranquilo en la vida política de México. Ya en enero se anunciaba lo que –con altas y bajas– sería la tónica de todo el sexenio, el conflicto interno en el bloque dominante y más precisamente en lo que se conocía entonces como “la familia revolucionaria”.⁸⁶

Conflicto marcado por la pugna entre cardenistas, avilacamachistas y algunas fracciones surgidas durante el “maximato” y en este sentido ligadas al general Calles.⁸⁷ Lo que se debatía entonces no era sólo el control del poder sino, antes bien, proyectos distintos de nación.

Es precisamente esta lógica lo que explica el discurso del ex presidente Abelardo L. Rodríguez ante algunos senadores en el que criticó abiertamente la política cardenista por considerarla demagógica, basada en doctrinas exóticas alejadas de la realidad nacional y en las acciones de un líder redentor cuyas opiniones se impusieron al resto de la sociedad sin antes consultarla.

Para Abelardo L. Rodríguez el cardenismo había resultado para México un costoso experimento de socialismo que debía terminar de una vez y para siempre, modificando el rumbo de la nación y expulsando del poder a quienes pudieran oponerse a la urgente rectificación.⁸⁸

El asunto trascendió no únicamente por ser un ex presidente quien asumió el papel de vocero de las críticas contra Cárdenas, sino porque se supuso que el verdadero autor de las mismas era el propio Ávila Camacho.⁸⁹

Esta sospecha pareció confirmarse una semana después de las declaraciones del mencionado ex presidente, cuando fue destituido el gobernador de Guerrero, Alberto Berber, quien pertenecía a la fracción cardenista.⁹⁰

Sin embargo, las negociaciones y alianzas iniciales que llevaron al poder a Ávila Camacho no podían romperse del todo ni de manera violenta. Por ello, contradictoriamente con la intención gubernamental de deslegitimar el proyecto histórico de nación cardenista y debilitarlo desplazando del poder a sus seguidores, el propio presidente adoptaría –de manera recurrente– una política de cooptación, apaciguamiento o franca concesión que buscaba mediatizar las reacciones de los cardenistas, que no se dieron, debemos apuntar, sólo en el nivel discursivo, sino que

se reflejaron en diversos movimientos sociales con énfasis en procesos sindicales y laborales. Ello se explica por la fuerte influencia del cardenismo, en particular, la izquierda, en general, en la CTM y en otras organizaciones sindicales como la ferroviaria o la magisterial.

Como parte de estas estrategias, Ávila Camacho asistió al II Congreso Nacional de la CTM y, dirigiéndose al pueblo que no al proletariado, afirmó: “El gobierno no pretende alterar el cauce de la Revolución Mexicana... No podemos detener y deshacer la lucha de clases... la democracia sólo la encauza a mejores fines... La hostilidad hacia los trabajadores, la supresión de sus conquistas no acarrearía ningún bien... La titulación individual de la parcela tiende a ligar al campesino con la tierra... en función de la noción de propiedad privada e inalienable, motor de la revolución campesina...

Mantiene la nacionalización del petróleo... pero con sentido realista, admite en su explotación a la iniciativa privada...

Estos proyectos no son rectificaciones o disensiones con el pasado... El rumbo es el mismo pero un camino que avanza no se repite...

La clase obrera ha realizado conquistas que nadie podrá arrebatarse... pero debe ser autocrítica...”⁹¹

Las anteriores declaraciones marcaban, para el movimiento obrero y para el cardenismo, una pauta de tregua frente a la tensa situación del momento.

Sin embargo, en el discurso de apertura del congreso Lombardo Toledano recordó al presidente la influencia del voto obrero en su ascenso al poder.

El II Congreso Nacional de la CTM fue un hecho de suma importancia no sólo porque sirvió de escenario para los procesos descritos, sino porque en él se eligió por primera ocasión a Fidel Velázquez como secretario general de la central y porque, también por primera vez, dentro de su directiva no se ubicó ningún líder que pudiese ser calificado como incondicional de Lombardo Toledano, aun cuando su influencia se mantuvo vigente por algunos años más.⁹²

Cuando parecía haber disminuido el conflicto surgido a raíz de las declaraciones de Abelardo L. Rodríguez, otros elementos entraron en juego. Destacan:

- La pugna en la Cámara de Senadores entre moderados y “comunistas”, es decir, entre quienes pugnaban por una reorientación del proyecto histórico nacional y quienes defendían la continuidad de las propuestas cardenistas.⁹³
- La unificación de los diputados en torno a Manuel Ávila Camacho en apoyo a su política exterior.⁹⁴
- La crítica expresa de los sectores nacionalistas al acuerdo signado entre Ezequiel Padilla, entonces secretario de Relaciones Exteriores, con el gobierno de Estados Unidos para la defensa de América Latina. Una voz destacada que manifestó su desacuerdo fue la de Cándido Aguilar, colaborador de Venustiano Carranza.⁹⁵

La derecha también se movilizó significativamente y aprovechó los nuevos espacios políticos de que disponía para ejercer presión y lograr la rectificación de algunas



medidas que le afectaban directamente. Punto nodal que articuló sus acciones fue la educación socialista que, como ya expresamos, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas había sido un eje permanente de conflicto social.

Así por ejemplo, diversas notas periodísticas anunciaron la destitución del entonces titular de la SEP, Luis Sánchez Pontón, considerado aliado y protector de comunistas y destacado cardenista.⁹⁶

Asimismo la Confederación Nacional de Estudiantes, grupo de derecha representativo de la tendencia más significativa en la UNAM, se pronunció en su congreso anual por la total libertad de enseñanza, en contra del Artículo 3o. y la educación socialista.⁹⁷

La reacción inmediata fue la celebración, en el Teatro Hidalgo de la Ciudad de México, de un acto en defensa del Artículo 3o. En el mismo se expresó una tendencia radical que pedía la implantación de la educación socialista aun en el nivel universitario y el control riguroso de la educación privada.⁹⁸

Por su parte, el gobierno siguió adelante con sus propias propuestas; así, reestructuró Ferrocarriles Nacionales de México (FFCC) y, después de desaparecer la directiva (obrero-Estado) que funcionó durante el sexenio de Lázaro Cárdenas, Ávila Camacho nombró como director de la empresa a un miembro de su propio grupo. Pronto, el nuevo funcionario decretó como parte de la reorganización necesaria una serie de ceses que afectaron a trabajadores.⁹⁹

Además, el nuevo Estatuto de Trabajadores al Servicio del Estado entró en vigor afectando el derecho de huelga y otras conquistas elementales del trabajo, condenando a la burocracia a una situación de extrema debilidad frente al Estado-patrón.¹⁰⁰

La debilidad de la izquierda y el avance de los sectores conservadores y de derecha movieron a estos últimos a acelerar e incrementar sus críticas contra la educación socialista y a exponer sus propuestas en apoyo a la reforma del Artículo 3o. El gobernador de Puebla se pronunció por la libertad educativa plena condenando, asimismo, la implantación en México de sistemas extranjeros alejados de la realidad nacional.¹⁰¹ A esta iniciativa se sumaron movilizaciones más amplias, como la efectuada por el movimiento pro-escuela laica¹⁰² o como el mitin promovido por el Partido Autonomista Mexicano.¹⁰³

El recrudecimiento de las tensiones tuvo un punto máximo con el desafuero de otro gobernador cardenista, el de San Luis Potosí.¹⁰⁴

Ante estas movilizaciones, el secretario de Educación, Sánchez Pontón, se pronunció a favor del Artículo 3o. y de la educación socialista por considerarla una respuesta a los anhelos de la totalidad de los mexicanos. Además, atribuyó la agitación existente a grupos fascistas y a espías nazis dentro de la SEP.¹⁰⁵

Pese a ello, nuevos grupos se incorporaron a las manifestaciones en contra de la educación socialista, entre ellos el Frente Nacional de Maestros, que acusaba a la SEP

de ser coto de comunistas y al secretario de protegerlos, o la Unión Nacional Sinarquista que pretendía desaparecer de nuestro país al socialismo.¹⁰⁶

El caso extremo fue la presentación de un proyecto de reforma al Artículo 3o. por el Partido Autonomista Mexicano, en el que se defendía la libertad de enseñanza, el fortalecimiento de la conciencia individual y los principios de la democracia. En el mismo texto se rechazaba, por ser anticientífico e impositivo, el principio de que la educación haría llegar al estudiante a una noción exacta del universo y de la vida, misma que, según el PAM, la izquierda atribuía al marxismo.¹⁰⁷

Los planteamientos anteriores propiciaban, además de la crítica a los postulados de la educación socialista, un enfrentamiento con sus defensores.

La constitución del bloque autodenominado anticomunista no se gestaba únicamente dentro del sector educativo. El apoyo indirecto del gobierno a los grupos explícitamente anticardenistas, conservadores y anticomunistas (aun radicales como la Unión Nacional Sinarquista) propició que también en los organismos sindicales se dieran movimientos tendientes a desplazar del poder a la izquierda.

Ello implica que, en mayo de 1941 y ante el cercano cambio de dirigencia en la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE), se integrara un frente anticomunista dispuesto a dejar fuera del Comité Ejecutivo a los antiguos líderes.¹⁰⁸

Tal intención se transformó en hechos consumados cuando el doctor Antonio Galaviz tomó el poder.¹⁰⁹ Las fracturas al interior del Partido Comunista facilitaron su ascenso, prueba de ello es que a mediados de junio –es decir pocos días antes de la convención de la FSTSE– había sufrido la renuncia de 50 de sus más destacados elementos, entre ellos los profesores Miguel Castellanos y Rafael Herrera, del Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM).¹¹⁰

Este repliegue de la izquierda afectó también a los cardenistas quienes vieron frustradas algunas de sus iniciativas. Tal fue el caso del entonces rector de la UNAM, quien convocó con apoyo de sus similares en Yucatán, Jalisco, Sinaloa y Guanajuato a una reunión que entonces se supuso en contra de la autonomía y por la aplicación de la educación socialista en las universidades.¹¹¹

En la nota periodística se afirma que Mario de la Cueva –en alianza con Gustavo Baz (ex rector)– convocó a los rectores de toda la República para eliminar la autonomía universitaria, incluso la libertad de cátedra e imponer los principios de la educación socialista en el nivel superior, pero que dicha iniciativa no prosperó.

Ante ello la Confederación Nacional de Estudiantes Universitarios arreció sus críticas en contra de la escuela socialista y de los funcionarios de la SEP.

Además, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SNATE) declaró que “los maestros que, según la educación socialista deben ser trabajadores combativos que luchan por abolir el capitalismo y la explotación... sólo luchan por casa, salarios y sobresueldos y se han convertido en ebrios y rateros que hacen fracasar a la educación que, vista como industria, está en franca decadencia...”¹¹²



Posiblemente esta serie de conflictos, sumados a los compromisos adquiridos por el gobierno de Manuel Ávila Camacho ante los Estados Unidos, decidieron la salida de Sánchez Pontón de la SEP ya que éste había defendido abiertamente la educación socialista y se había opuesto a la reformulación del Artículo 3o.¹¹³ Presentó su renuncia por “motivos de salud” el 11 de septiembre de 1941,¹¹⁴ y lo sustituyó el militar y licenciado en derecho Octavio Véjar Vázquez.

En su toma de posesión, Véjar Vázquez se declaró: “Un simple instrumento del presidente ajeno a compromisos previos y dispuesto a proceder sin contemplaciones en contra de los mítines y la politiquería”.¹¹⁵

Las reacciones de las fuerzas sociales no se hicieron esperar. Los comentarios en las secciones políticas de las publicaciones, tampoco. Así, *Jueves de Excelsior* reseñaba con lujo de detalles los orígenes cardenistas de Sánchez Pontón, sus nexos con el Consejo de Educación Superior e Investigación Científica así como su filiación marxista. También mencionaba los antecedentes comunistas del licenciado Arreguín, ex subsecretario de Educación (cuya renuncia se recibió junto con la de Sánchez Pontón); los de Arnulfo Pérez H., ex oficial mayor de la misma dependencia, a quien calificaba de “antiguo esbirro de Garrido Canabal, blasfemo, renegado, ex camisa roja y enemigo personal de Dios, y los de Xavier Icaza –responsable del semanario “planfeterio” *Futuro*, propiedad de Vicente Lombardo Toledano.¹¹⁶

Pronto, el sector educativo alcanzaría una titularidad casi cotidiana en las primeras planas de los diarios, pues la llegada de Véjar Vázquez a la SEP y las medidas que implantó generaron conflictos, movilizaciones y protestas entre los maestros.

Así, por ejemplo, el matutino *Excelsior* apuntaba en su primera plana: “Estarán fuera de la ley los maestros que hagan política... Llamado presidencial a la unificación magisterial y exigencia a los trabajadores de la enseñanza para concretarse sólo a sus labores docentes... Manifestó Véjar Vázquez que el presidente... había observado que el elemento más dividido era el magisterial... (y) que era necesaria la unificación sindical del magisterio... que debería efectuarse a más tardar en un mes...”.¹¹⁷

La intención explícita del gobierno de imponer a los maestros una organización única para reformular el proyecto educativo y la amenaza, también explícita, de recurrir a la represión administrativa, marcaba ciertamente una transición entre la tendencia concertadora dominante en el inicio de la gestión avilacamachista y una nueva política que incluía la coacción incluso violenta, en contra de sus críticos u opositores. Este cambio se reflejó no sólo en el trato a los maestros, sino que se expresó abiertamente en los sucesos del 25 de septiembre cuando se reprimió una manifestación obrera en la que un número indeterminado de obreros resultaron muertos.¹¹⁸

El incidente no tuvo un amplio consenso social y el presidente mismo hubo de justificar los hechos culpando a los soldados y evadiendo su responsabilidad personal.¹¹⁹



Por otra parte, *Excelsior* publicó los días 24 y 25 de septiembre una investigación sobre la corrupción en la SEP y el control de los miembros del Partido Comunista sobre los puestos directivos de esa dependencia. Se mencionaban casos de funcionarios y de docentes que obtenían ingresos superiores a los 900 pesos mensuales, cuando un maestro obtenía apenas un salario de 3 pesos diarios.

También fue publicada una lista de miembros del Partido Comunista o de adeptos a Vicente Lombardo Toledano, entre los que figuraban: el director de enseñanza primaria en los estados y territorios, Aureliano Ezquivel, y el de primarias urbanas en el D. F., Rafael Jiménez, ambos vinculados a David Vilchis, miembro del CEN de la CTM e incondicional de Lombardo Toledano; el director de escuelas urbanas, semiurbanas y rurales, Francisco Hernández Hernández, agente especial de la URSS; el jefe del Departamento de Enseñanza Primaria del D.F., Arnulfo Linares, ligado al ex oficial mayor "enemigo personal de Dios", fundador de los camisas rojas de Garrido Canabal, Arnulfo Pérez H.; el jefe del Departamento de Educación de Adultos, Leopoldo Herrera, miembro del PC; el jefe del Departamento de Segunda Enseñanza, escritor comunista y fundador de la Liga de Artistas y Escritores Revolucionarios; el jefe de Enseñanza Técnica, Herlindo Helmes, quien con Narciso Bassols fundó el Consejo Nacional de Educación, del que también fueron miembros Sánchez Pontón y Arreguín, ex subsecretario de educación; Ignacio Millán, jefe del Departamento de Investigación Científica y organizador de la célula comunista del Instituto Técnico Industrial, antecedente del Instituto Politécnico Nacional; Justo Santana, jefe del Departamento Editorial, y Enrique Aguilar, del Departamento de Enseñanza Especial, ambos militantes del Partido Comunista.

Además, según *Excelsior*, algunos planteles como el Centro Escolar Revolución eran verdaderos núcleos de operaciones comunistas. En ellos se trabajaban iniciativas de organización de células políticas, círculos de estudio y adoctrinamiento ideológico tendientes a captar y controlar al magisterio. También se organizaban en ellos actividades lucrativas, como las "kermeses pedagógicas", mediante las cuales se reunían fondos para apoyar a los candidatos de izquierda en elecciones federales o locales.¹²⁰

Las acusaciones tenían, además de destinatarios precisos, objetivos prestablecidos; ello quedó demostrado cuando Véjar Vázquez desplazó a todos los acusados y en su lugar ubicó a destacados miembros de la derecha universitaria.

Así, por ejemplo, Benito Coquet, ex dirigente de la Confederación Nacional de Estudiantes que difundió la libre investigación frente a la supuesta imposición del marxismo como doctrina única y excluyente, ascendió al cargo de director de Actividades Estéticas; lo mismo ocurrió con Antonio Armendáriz, ex oficial mayor de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien fue nombrado director de Enseñanza Secundaria y que como Isaac Ochoterena y García Maynes era miembro de la derecha universitaria.¹²¹

Además de lo anterior, Véjar Vázquez dio a conocer su propuesta educativa: “La Escuela del Amor”. Afirmó: “Las reformas técnicas implican revisión de los textos escolares cargados de odios clasistas a la moda de Moscú, que incitan al crimen, a la disolución de la familia y de la patria y al asesinato de una clase por otra...

Debemos crear auténticos programas pedagógicos en primaria, secundaria, técnica y normal, depurar al magisterio rural, en gran parte formado por analfabetos que sirven de instrumentos a las políticas de caciques regionales...

Tendremos así una enseñanza libre... (de las) absurdas y tontas pretensiones de poseer el secreto definitivo del universo y de la vida... Una escuela de amor que una y no que divida...”¹²²

Como ya anotamos, el endurecimiento del gobierno no se observó únicamente en relación con los maestros (aun cuando el educativo fue uno de los sectores más castigados), sino que irradió en varias direcciones. Lo anterior se corroboró al enviar el Ejecutivo a las cámaras una iniciativa de reforma al Código Penal para evitar propaganda en contra del gobierno.¹²³

Los efectos de estas reformas penales no se hicieron esperar, el senador Gilberto Flores Muñoz denunció que en la convención magisterial se habían escuchado apreciaciones tendientes a desacreditar al gobierno, en general, y al presidente, en particular, señalándolo como autócrata, derechista y reaccionario. En esa convención, propiciada por el STERM, la CTM e incluso la FSTSE, Lombardo Toledano y Fidel Velázquez criticaron las propuestas y reformas impuestas por el secretario de la SEP.¹²⁵

Las acusaciones intentaban deslegitimar las movilizaciones que efectuaron los docentes, las cuales además de significar una protesta por la represión en su contra y tender a la defensa del trabajo, tenían un sentido más amplio: el apoyo a la educación socialista. Probablemente fue la oposición de los maestros, obreros y dirigentes sindicales¹²⁶ a las reformas impulsadas por Véjar Vázquez lo que impidió la reforma al Artículo 3o., y decidió al gobierno a adoptar una estrategia diferente modificando inicialmente la Ley Orgánica de Educación Pública.¹²⁷

La reforma buscó un replanteamiento conceptual y operativo de la educación socialista. Era básicamente una maniobra para, sin modificar la Constitución, negar los postulados básicos del Artículo 3o. y reorientar teórica y factualmente el proyecto educativo. Explícitamente se trató de imponer, a través de la ley, una nueva forma de entender y practicar la educación en México.

Los alcances de la reforma fueron limitados en el terreno de los hechos; sin embargo, fue un antecedente que como veremos serviría de base para llevar a cabo cambios más profundos en el proyecto educativo nacional.

Aun cuando no es este el lugar para comentar puntualmente la reforma mencionada es importante, para efectos del presente trabajo, señalar los siguientes aspectos:

- Respecto a la educación privada y su relación con el Estado, la lógica se invierte y este último pasa a ser de órgano hegemónico a colaborador y protector de



aquella, la que a su vez transita de una posición subordinada a otra preferente y expansiva.¹²⁸

La colaboración estatal, según se explica en el capítulo II, Art. 6o. Fracción VI, consistiría en subvenciones y subsidios. Es decir, el gobierno costearía de manera indirecta la escuela privada.

– En cuanto a la conceptualización o “bases generales” de la educación, en el texto reformado se especificaba: “En armonía con la constitución y dentro de los principios y normas de la misma, especialmente los relativos a la organización social, económica y política del país, tenderá a formar y afirmar en los educandos, conceptos y sentimientos de solidaridad y preeminencia de los intereses colectivos respecto de los privados o individuales con el propósito de disminuir las desigualdades económica y social”.

El párrafo anterior es especialmente significativo, ya que la “solidaridad y preeminencia de lo colectivo” es la forma de socialismo que se consideraba coherente dentro del régimen capitalista en que se desarrollaba la educación y que la Carta Magna, se suponía, garantizaba en lo esencial, es decir, en la existencia de la propiedad privada. Otro tipo de socialismo era, se afirmó, contradictorio con el espíritu general de las leyes.

Como veremos luego, este fue un argumento de peso esgrimido para reformar el Artículo 3o.

Además, se establecía como fin de la educación la consolidación de la unidad nacional y la exclusión de toda influencia sectaria, política y social, contraria o extraña al país.¹²⁹

En lugar de “participar permanentemente en la realización de los postulados de la Revolución Mexicana... en los aspectos de: liquidación del latifundio, independencia económica nacional, creación de una economía... organizada en beneficio de las masas populares, perfeccionamiento de las instituciones democráticas y revolucionarias y elevación del nivel material y cultural del pueblo”,¹³⁰ incluyó la reforma “Propugnar por una convivencia social más humana y más justa, en la que la organización económica se estructure en función... de los intereses generales y desaparezca el sistema de explotación del hombre por el hombre.”¹³¹

En estos fines no se trata, como se ve, de mantener la coherencia entre la educación y el modo de producción vigente sino antes bien de operar, con un sentido transformador, hacia su desaparición.

– Lo referente a la relación Estado-Iglesia también se reformuló de manera sustantiva, pues si bien la ley derogada era clara en el sentido de combatir el fanatismo y los prejuicios mediante la divulgación de la verdad científica y de excluir toda intervención y apoyo económico de las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos... y las agrupaciones ligadas directa e indirectamente con la propaganda de un credo religioso...¹³² En la nueva ley se determinó que, sin

restringir las garantías individuales, se combatiría el fanatismo y los prejuicios, ajustando las enseñanzas a los métodos que informan del conocimiento científico. Sin embargo, más adelante se aclaraba: “no podrá entenderse legalmente por fanatismo o prejuicios la profesión de credos religiosos y la práctica de las ceremonias, devociones o actos del culto respectivo... En consecuencia, los educadores no podrán, so pretexto de combatir el fanatismo y los prejuicios, atacar las creencias o prácticas religiosas de los educandos, garantizados por el Artículo 24 de la Constitución”.¹³³

Lo que quedó claro es que de acuerdo con la ley era derecho de los alumnos profesar la religión de acuerdo con la libre elección individual, sin ser sancionados en la escuela o por sus maestros. La educación se basaría en el conocimiento y el método científico, pero no actuaría en contra de la religión o del clero.

- Tratamiento aparte mereció el tema de la coeducación (educación mixta), defendida por la escuela socialista por considerarla un medio para “obtener la cooperación del hombre y la mujer en idénticas tareas de trabajo y cultura, el respeto mutuo... y la igualdad de oportunidades para intervenir en el proceso de integración social”.¹³⁴

La coeducación, para el gobierno de Ávila Camacho, debería desaparecer para dar lugar a la educación unisexual, considerada “moral”.¹³⁵

En este conflictivo escenario se realizó el primer Congreso de Unificación Magisterial, que analizaremos en el capítulo siguiente.

Por lo demás, y desde una perspectiva más general, el primer año gestión avilacamachista tuvo un saldo irregular pues mientras algunos sectores de izquierda se radicalizaron (como en el caso de los ferrocarrileros y los maestros) otros mostraron una tendencia moderada; entre los cuadros que optaron por la negociación, podemos mencionar al secretario del trabajo, licenciado García Téllez.

Sin embargo, la heterogeneidad fue dando paso a la rectificación como corriente dominante y se fue integrando a un bloque avilacamachista cada vez más fuerte frente a la izquierda debilitada y dividida y un cardenismo expulsado progresivamente del poder y sujeto a críticas permanentes. El primer semestre de 1942 representó para la Secretaría de Educación Pública tiempo de conflictos. Un motivo fundamental de los mismos fue, sin duda, el cese dictado contra cientos de trabajadores del magisterio, sobre todo si se considera que esta disposición afectó a maestros rurales que carecían de título de profesor normalista.¹³⁶

En el plano más específico de las instituciones educativas también se generaron contradicciones. Tal fue el caso de la Escuela Nacional de Maestros, la cual se opuso a la separación del alumnado en dos planteles, uno para varones y otro para señoritas y que, en defensa de la coeducación (es decir, la educación mixta), decidió movilizarse primero y después se declaró en paro indefinido.¹³⁷



Las protestas abundaron, las principales organizaciones magisteriales como el SUNTE, el STERM y corporaciones como la FSTSE y la CTM se manifestaron explícitamente en contra de las políticas de Véjar Vázquez.¹³⁸

Incluso la Secretaría del Trabajo, a través del Tribunal de Arbitraje, sancionó en un acto sin antecedentes inmediatos al secretario de Educación con una multa de 1 000 pesos diarios por cesar a varios inspectores de educación con plazas de base, substituyéndolos por sus parientes y amigos.¹³⁹

Pese a ello, Véjar Vázquez no modificó sus tendencias represivas; antes bien, clausuró la Escuela Nacional de Maestros y el Instituto Politécnico Nacional; encarceló a los líderes del movimiento estudiantil¹⁴⁰ e impuso a Rodolfo Brito Focher (acusado de simpatizar con el fascismo) como rector de la UNAM.¹⁴¹ Todo esto derivó en huelgas y paros magisteriales que tuvieron cobertura nacional y regional.¹⁴²

Un momento de agudización máxima de las contradicciones fue el 15 de mayo de 1942. Escenario: el festejo del día del maestro. En esa celebración los maestros abuchearon a Véjar Vázquez y le gritaron mueras mientras sostenían carteles de repudio a las políticas oficiales en contra de los docentes, instituciones y proyectos vinculados a la educación socialista.¹⁴³

Empero, las circunstancias del país y las internacionales condicionaron un viraje en el desarrollo de los procesos históricos, en general, y de los referidos a la educación, en particular, dando origen al llamado generalizado a la Unidad Nacional.

Mayo 1942-febrero 1943. La Unidad Nacional

El acontecimiento que decidió las tendencias dominantes en el periodo que abarca esta coyuntura fue la declaración de guerra hecha por México al eje Berlín-Roma-Tokio.

Esta coyuntura se caracterizó por la convocatoria a la Unidad Nacional que Ávila Camacho dirigió al "pueblo de México" en su conjunto. Como veremos, la respuesta inmediata de las distintas fuerzas sociales fue su nucleamiento en torno al Ejecutivo.

La Unidad Nacional no representó únicamente una justificación suficiente para fortalecer alianzas y ampliar consensos sino, además, una vía de legitimación a una serie de prácticas coactivas que intentaron eliminar toda disidencia.

Así la hegemonía, con su doble contenido (dirección-dominación; consenso-coacción), se concretó en un Estado a la vez paternalista y autoritario que utilizaría todos los recursos a su alcance para establecer vínculos sólidos con sus aliados y para, simultáneamente, neutralizar, dividir y excluir del bloque en el poder a la oposición. Todo lo anterior inscrito en el discurso de la Unidad Nacional.

Con esta lógica tuvieron lugar importantes procesos, tal es el caso de la formulación de un pacto obrero-patronal para la defensa del territorio y las instituciones nacionales.¹⁴⁴ El mismo significó un intento de conciliación entre enemigos históricos, y el primer paso en el camino de la subordinación que seguiría el liderazgo del movimiento obrero en etapas históricas sucesivas.



De acuerdo con notas periodísticas, los obreros propusieron como condiciones previas a la firma del pacto el cumplimiento de los contratos de trabajo y respeto a las conquistas obreras y, a la vez, prometieron su sometimiento al arbitraje de las autoridades del trabajo y a las determinaciones del presidente.

A esta iniciativa se sumó la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE), que declaró su pleno apoyo a Ávila Camacho y el sacrificio de los burocratas en caso necesario.¹⁴⁵

Ahora bien, el pacto obrero-patronal mencionado no derivó --como esperaba el gobierno-- en una organización de carácter permanente, puesto que los patrones pronto decidieron mantener su independencia y afirmar sus propias instancias de participación. No obstante esto, los líderes obreros avanzaron en un proceso de unificación que, más que responder a los intereses de los trabajadores y a una iniciativa interna, acataba una disposición no explícita del bloque dominante. La unificación, generada así de arriba hacia abajo y comprometida con el Ejecutivo, avanzó sustancialmente en el mes de junio de 1942.

La prensa señaló que: "Diose un paso más en la unificación obrera. Colaboración ilimitada al gobierno ofrecen los trabajadores. Se reunieron... con el Secretario del Trabajo... representantes de la CTM, Confederación Revolucionaria de Obreros Mexicanos (CROM); Confederación General de Trabajadores (CGT); Confederación Proletaria (CP); Confederación Obrera y Campesina Mexicana (COCM) así como otros sindicatos autónomos... para lograr la coordinación obrera nacional o la colaboración con el gobierno..."

La CTM, CROM y CGT, presentaron planes para... la coordinación de los intereses entre capital y trabajo, suspensión de movimientos de huelgas... organización del Consejo Nacional Obrero y moderación y espíritu conciliatorio en los conflictos con la iniciativa privada..."¹⁴⁶

Los maestros por su parte, de acuerdo con sus líderes, manifestaron su apoyo al presidente y estar listos para acatar sus órdenes.¹⁴⁷

Movilizaciones masivas convocadas por las principales centrales políticas y por el partido oficial en contra de los países totalitarios, por la democracia y a favor del Ejecutivo, tuvieron lugar en el Distrito Federal. El Zócalo fue el punto de reunión de los trabajadores y el escenario del corporativismo para demostrar, a un tiempo, su fuerza y su debilidad.¹⁴⁸

Paralelamente a la declaratoria de guerra hecha por el Estado Mexicano y a esas movilizaciones, el Congreso otorgó facultades extraordinarias al presidente y se suspendieron las garantías individuales contenidas en los artículos 4, 6, 9, 10, 11, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 25 y 27 de la Constitución.¹⁴⁹

Así, al lado de la unidad corporativa y los pactos unilaterales, apareció la represión, jurídicamente legitimada bajo la forma de disolución social, delito tipificado en la reforma al Artículo 129 del Código Penal (publicada en el *Diario Oficial* el 14 de



noviembre de 1941) e inscrito en el Artículo 145 del mismo código. Este delito tuvo su primera aplicación en el juicio y encarcelamiento de la pareja de presuntos anarquistas Luz Meza y Cecilio Sandoval, acusados de repartir impresos en los que se aconsejaba a los soldados tirar sus armas si eran llamados a la guerra.¹⁵⁰

No sería el anterior el único caso. Pronto, los periódicos dieron cuenta de varios juicios y encarcelamientos de presuntos anarquistas que, como Francisco Osuna Maldonado, empleado de telégrafos, se expresaron en términos inconvenientes del gobierno mexicano.¹⁵¹

Esta política reflejaba un claro endurecimiento por parte del bloque gubernamental que, sumado a la unificación obrera, presionó a la FTSE a emitir un "Plan de Acción de la Burocracia", en el que destacaban los siguientes puntos:

- Prohibición a los sindicatos nacionales y sus secciones de poner en vigor resoluciones sin consultar antes con la Secretaría General.
- Implantación de medidas para obtener mayor rendimiento de los trabajadores sin detrimento de sus derechos.
- Denuncia de actividades subversivas y enjuiciamientos de los responsables.¹⁵²

Lo anterior era, sin duda, un proyecto represivo en contra de los trabajadores. Su contenido acusa una clara intención de centralizar y poder controlar a las bases. El interés por la elevación de la productividad (mayor cantidad de trabajo a un costo menor) era coherente con los intereses gubernamentales.

Para controlar aún más a la FTSE el gobierno propició la creación del Frente Auténtico de Trabajadores del Estado (FATE), organización anticomunista opuesta a aquella que tendría una breve vida.¹⁵³

Pese a estos conflictos el gobierno buscó dar una apariencia de unidad política al interior de la "familia revolucionaria", y el 15 de septiembre en la celebración de la Independencia organizó una Ceremonia Pro-acercamiento Nacional a la que asistieron, además de Manuel Ávila Camacho, los ex presidentes Lázaro Cárdenas, Emilio Portes Gil, Plutarco Elías Calles, Abelardo L. Rodríguez y Pascual Ortiz Rubio.¹⁵⁴

Ahora bien, "La Ceremonia de la Unidad Nacional", multicitada por la prensa capitalina, tuvo dimensiones formales. Pronto, sus limitaciones quedarían demostradas en los sectores sociales que, como el educativo, continuaría siendo espacio privilegiado de expresión de los intereses en pugna.

Así, por ejemplo, en el primer mes del año de 1943 y con el apoyo del Ejecutivo Véjar Vázquez convocó a destacados intelectuales mexicanos y latinoamericanos al Congreso de Educación con el propósito de discutir los lineamientos, principios y normas que deberían regir nuestro sistema educativo.

En las bases de participación se excluyó a las organizaciones políticas y sindicales. En cambio se invitó a pedagogos y científicos. Lo anterior para dar al congreso, según la SEP, un carácter técnico.



La comisión organizadora fue presidida por José Vasconcelos, personaje que por sí mismo daría múltiples y contradictorios significados a esos trabajos.¹⁵⁵

Entre los ponentes registrados se encontraban educadores como Candor Guajardo, Federico Berrueto, Rosaura Zapata, Rómulo Gallegos, Samuel Ramos y Ramón García Ruiz. Políticos como Agustín Romero Flores, Ignacio Moreno Prieto y Florencio Salazar, y alguno que otro personaje como Fidel Velázquez, a quien los periódicos otorgaron el título de profesor.¹⁵⁶

Los primeros resultados del congreso no dejan duda de su sentido crítico a la educación socialista y construcción de una argumentación para la reforma de la misma.

En su discurso inaugural, Vasconcelos afirmó: “El fin de la educación debe resolverlo la filosofía; el objeto de la educación es aumentar en el hombre la conciencia de su destino más alto y las posibilidades que para realizarlo le ofrece el mundo...

(Por ello)... la educación, sobre todo la primaria y la secundaria, debe organizarse en métodos de utilidad práctica y deben restringirse los cursos de... la llamada educación cívica... instrumento de propaganda político-sectaria...

La educación del futuro tendrá que acentuar por lo menos en lo económico su carácter social y aun socialista... en el amplio sentido... eminentemente cristiano y humano que es el auténtico.. que tienda a una sociedad sin privilegios... debe garantizarnos la equidad que nos libere... del estado moderno totalitario con intromisión en el fuero privado... La historia patria deberá reducirse a un solo año...

El plan único es requisito de una enseñanza que se proponga consumir la unidad cultural y moral del país pero... requiere el sacrificio de intereses y preferencias personales”.¹⁵⁷

Por su parte, Octavio Véjar Vázquez afirmó que para encontrar el destino colectivo de los mexicanos y, por lo tanto, la escuela que afirmase nuestra nacionalidad debíamos descubrir lo esencial de lo mexicano. Esta construcción de la identidad colectiva nacional debía pasar por la superación del dualismo campo-ciudad. La escuela –por lo mismo– debía ser única, radicalmente homogénea.¹⁵⁸ Señaló además, como fin de la educación, formar hombres completos en armónico desarrollo de sus virtudes corporales y espirituales.¹⁵⁹

El reconocimiento mismo del dualismo cuerpo-espíritu ubicaba al secretario en un plano ideológico opuesto al materialista-dialéctico sostenido por los marxistas mexicanos, defensores de la educación socialista.

Abría además a la Iglesia católica una expresa posibilidad de intervenir, como antes lo hizo, en el diseño y conducción del sistema educativo.

Una vez iniciados los trabajos del congreso, aparecieron las primeras conclusiones, entre las que destacan:

- La educación primaria y la secundaria en México tendrían una base moral de la más pura extracción cristiana, de acuerdo con el espíritu occidental.
- Sus métodos se basarían en las necesidades mexicanas sin importar ideologías extranjeras totalmente alejadas de nuestra idiosincrasia. Se borrarían las copias



rusas, pues la situación de guerra en México no era motivo para permitir poner a los niños en la fábrica.¹⁶⁰

–La enseñanza normal sería motivo de importantes transformaciones administrativas y técnicas. El nuevo tipo de educador debería egresar de las normales y adecuarse a la escuela única. Desde la perspectiva oficial, el maestro rural era para entonces una figura del pasado.¹⁶¹

El Artículo 3o. Constitucional no escapó de las críticas adversas, antes bien se constituyó en el blanco de los ataques de los congresistas.

El licenciado García Maynes inició la discusión al señalar que el intentar acceder mediante la educación al “conocimiento racional y exacto del universo y de la vida”, pasaría a la historia como una pedantería. La propuesta que planteó fue apoyada por la comisión respectiva y signada, entre otros, por Rodolfo Brito Foucher, rector de la UNAM.

Sin embargo, la delegación michoacana no sólo se opuso a la modificación del texto constitucional sino que se pronunció por que el congreso pidiera al gobierno demostrar con hechos su recto cumplimiento.¹⁶²

La correlación de fuerzas al interior del congreso no favoreció las críticas del Artículo 3o. y en la plenaria de clausura se impuso el criterio de su intocabilidad. Aun cuando había quedado sentado el precedente explícito de las intenciones reformistas del gobierno.¹⁶³

Tal vez por este hecho, Vasconcelos quedó nuevamente al margen de posteriores actos públicos. En el caso de Véjar Vázquez, volvió a ser duramente criticado por sus opositores.

Otro ritmo siguieron los procesos universitarios. En la Conferencia de Rectores efectuada en la ciudad de México en enero de 1943, se decidió unificar los estudios preparatorianos en el país y separar la secundaria de la universidad, dando a este ciclo características propias e independientes.¹⁶⁴

Ahora bien, las repercusiones del Congreso de Educación marcaron ciertamente diversos acontecimientos en momentos posteriores. Tal fue el caso del conflicto en la Universidad de San Nicolás Hidalgo, de Morelia, iniciado en febrero de 1943, que tuvo su origen en el apoyo que dio el rector a la propuesta de reforma al Artículo 3o. El movimiento estudiantil pretendía la destitución del rector.¹⁶⁵ Esta acción derivó meses después en la salida de 250 de los 850 estudiantes de la universidad y en la destitución del rector, acusado de traidor al espíritu de la Constitución.¹⁶⁶

Cabe aclarar que entre las fuerzas que propiciaron esta conclusión contaron tanto el gobernador de la entidad como el secretario de gobierno, ambos representantes del cardenismo.¹⁶⁷

Así, al arribar a febrero de 1943, y aun cuando el gobierno utilizó el concepto de la Unidad Nacional como un elemento para el control social y legitimación de sus acciones, éste poco a poco se fue vaciando de su significado y perdió peso en términos



concretos. Es decir, la Unidad Nacional se transformó paulatinamente en una fórmula retórica incapaz de movilizar a las fuerzas reales que interactuaban en los diversos escenarios nacionales.

La siguiente coyuntura se caracterizó por el incremento de las tensiones políticas y por la agudización de los conflictos.

Apuntamos aquí, como hipótesis, que la imposibilidad de expresión de los dissentimientos y la uniformidad de criterios impuesta a las fuerzas sociales en su conjunto actuaron, por acumulación, como detonantes y dieron paso a una nueva coyuntura.

Febrero 1943-1945. Radicalización de posiciones y agudización de contradicciones

Una de las primeras escisiones de importancia que marcaron esta coyuntura fue la que protagonizaron los constituyentes del 17. Divididos históricamente en dos tendencias liberales, la de los jacobinos o radicales y la de los yorkinos o conservadores, los autores de la constitución emergente de la lucha armada de 1910 se manifestaron a principios de 1943 en desacuerdo respecto a una cuestión fundamental: la preservación del texto constitucional.

Los jacobinos luchaban por mantener vigentes los principios jurídicos emanados del Congreso de Querétaro de 1917, mientras que los yorkinos pugnaban por reformar y enmendar sus artículos más radicales, es decir, el 3o. (que preconizaba la educación socialista), y el 13o (que se refería a la libertad de cultos así como a la personalidad jurídica de la Iglesia). El líder de la segunda fracción citada, licenciado Manuel Rojas, sustentó la propuesta de garantizar la libertad absoluta de ser y de pensar, en concordancia con las declaraciones del presidente de Estados Unidos, Roosevelt.¹⁶⁸

Los yorkinos coincidían con la línea reformista de Ávila Camacho, que buscaba no únicamente garantizar la libertad absoluta de creencias y prácticas, sino abrir espacios de participación a la Iglesia Católica.

Otros conflictos, de carácter laboral como el ferrocarrilero, eclosionaron en este momento,¹⁶⁹ lo cual se explica por las presiones que los Estados Unidos ejercieron en pleno momento de incorporación de la economía mexicana a su órbita de dominación. A lo expresado se sumó la crisis económica, de la cual la inflación y la carestía fueron indicadores evidentes. Ambas eran producto, según el gobierno, de las condiciones internacionales generadas por la Segunda Guerra Mundial.

Ante las presiones y demandas de los sindicatos obreros el secretario de Economía, Gaxiola, decretó la congelación de precios de artículos de subsistencia. Como veremos más adelante, el decreto funcionó de manera relativa y los precios siguieron subiendo a la vez que aumentaron la especulación y el ocultamiento de víveres y energéticos.¹⁷⁰ Aunado a lo anterior, fue expedida una ley relativa al consumo de energía eléctrica, con la cual se impuso una restricción que derivó en una interrupción de 24 horas semanales, misma que afectó al uso doméstico pero también al industrial y comercial.¹⁷¹

Estas presiones sobre la producción y la distribución de bienes y servicios tendrían un correlato en el nivel político. La necesidad de contar con un sindicalismo “unificado” y obviamente subordinado a los intereses del capital y del grupo dominante dentro del gobierno, movió a la consolidación del corporativismo.

Las cosas no fueron, sin embargo, sencillas ni para el Consejo Obrero ni para el gobierno, pues si bien los salarios fueron sacrificados el capital empleó diversos mecanismos para aumentar sus ganancias a pesar de la economía en crisis por efectos de la guerra, o tal vez por ello mismo.

El hecho fue que la inflación impactó sensiblemente la capacidad adquisitiva de los salarios y que la especulación afectó, sobre todo, los artículos de primera necesidad. Al punto que la CTM declaró: “El salario mínimo, para satisfacer las necesidades básicas de una familia debería ser de \$5.80... continúa en \$2.50... el sacrificio, es mucho mayor de los más débiles... esperando comprensión de los poseedores de las riquezas... para mantener sus utilidades... no deseamos sacar al pueblo de la miseria... sólo que conserve el hambre de los años anteriores... Existen dos procedimientos para aumento salarial: la huelga general o el decreto del 50% de incremento”.¹⁷²

Pese a estas declaraciones, el movimiento obrero en su conjunto y las demás organizaciones de trabajadores se las arreglaban para manifestar su apoyo al presidente. Así, el 2 de septiembre aparecieron diversos desplegados de apoyo a Ávila Camacho firmados por la CNC, la FSTSE, la CTM y otras instancias.¹⁷³

Ello explica, en parte, los conflictos internos en la CTM provocados por la decisión de reelegir como líder de la central a Fidel Velázquez y la salida, hacia los Estados Unidos, de Vicente Lombardo Toledano.

En la prensa capitalina se registraron declaraciones de Fidel Velázquez en las que afirmaba estar dispuesto a aceptar el mandato de las mayorías en el congreso de la organización que se realizaría próximamente... No sin aclarar antes que contaba con la seguridad de un amplio consenso.

De esta manera, Velázquez pondría en práctica una estrategia que se volvería recurrente y lo mantendría como secretario general de la CTM por lo menos hasta 1994. Junto con Lombardo Toledano salió del país Alejandro Carrillo; opositor de Velázquez a quien acusaba de realizar, abusando de su posición, negocios ilícitos que iban del control del rastro y el monopolio de la leche, hasta la venta de lotes en colonias “aristocráticas”.¹⁷⁴ Con esta pírrica solución, Lombardo dejó en manos del “democrático” Velázquez el control de la CTM.

Luchas similares por la hegemonía en el sindicalismo magisterial se liberaban entre la SEP y las distintas fracciones.

Ante los continuos ceses de profesores y la agresión a instituciones creadas bajo el impulso de la educación socialista, se llevaron a cabo protestas y movilizaciones que pusieron de manifiesto la consigna oficial de eliminar todo proyecto académico que tuviese relación con las propuestas cardenistas. Tal fue el



caso de las secundarias para trabajadores, cuyo personal docente fue cesado en masa.¹⁷⁵

Además de lo anterior, los maestros se quejaban del desplazamiento de sus líderes, en ocasiones de un extremo a otro de la República, de un sistema de espionaje armado por el secretario al interior de la SEP y orientado a vigilar sobre todo a los disidentes. Asimismo se acusaba a algunas autoridades de la secretaría de ser almanistas, entre ellos se mencionaba a Alejandro Gómez Arias, Miguel N. Lira, Efraín Brito y al hermano del secretario, entonces jefe de personal.¹⁷⁶

Las movilizaciones, a decir de la FSTSE, se debían a la actitud divisionista y a la agitación promovida por el Partido Comunista (PC). Así, el PC aparecía una vez más como culpable de utilizar como bandera política la inflación en contra de la Unidad Nacional.

La causa más o menos oculta de esta disputa era el control de la cooperativa única de consumo que, en manos de la FSTSE y según afirmación de ésta, vendía los productos de la canasta básica a menos de la mitad de su valor favoreciendo de tal manera a las clases populares.

El conflicto derivó en violencia abierta y en un fallo gubernamental en contra del PC, que además veía debilitada su posición al interior de la FSTSE.¹⁷⁷

En tanto, con el pretexto de la celebración del día de las madres, Véjar Vázquez publicó un desplegado en donde declaraba abiertamente la nueva concepción del maestro que, desde el gobierno, se pretendía imponer a la sociedad en su conjunto y a los docentes en particular.

En ese interesante documento el secretario concibe al magisterio como un apostolado y a su misión social como un acto de fe. Postula además, como función esencial de la “escuela del amor” que él impulsó, la enseñanza del amor entre los mexicanos, sin distinción de credos, partidos o clases.¹⁷⁸

El 15 de mayo, día del maestro, a diferencia de otros años se realizó no un acto público y masivo sino una ceremonia a la que asistieron sólo catorce maestros con más de 50 años de servicio y el propio Véjar Vázquez.

Justamente en este momento el PCM se sacudía por una nueva y trascendente división interna, Ensinas, su secretario general, expulsaba a cuadros de primer orden como Ángel Olivo, dirigente textil; Enrique Ramírez, periodista; Miguel Ángel Velasco, líder de panaderos; Efraín Huerta, poeta; Fernando Rosenzweig, intelectual, etc.¹⁷⁹

Estos acontecimientos explican, parcialmente, la escasa presencia del PCM en la integración del Sindicato Único de Maestros, que se realizaría en ese mismo mes.

La cuota de poder que la SEP pagaría a cambio de la unificación magisterial sería la destitución de Véjar Vázquez, el 22 de diciembre de 1943.

Los saldos de la gestión de Véjar Vázquez son, al menos, paradójicos. Queda claro que, en el año y medio que ejerció la titularidad de Educación, generó entre los



maestros un amplio consenso en contra de sus políticas y acciones y suscitó, sin proponérselo, movilizaciones de docentes en oposición a su figura y sus planteamientos. Sin embargo, tuvo amplio apoyo de intelectuales universitarios, de la Iglesia, la iniciativa privada y del propio presidente de la República.

Ahora bien, este escenario conflictivo impidió al entonces secretario de Educación llevar adelante y de manera expedita la totalidad de sus propuestas, pero entre sus logros podemos apuntar la Reforma a la Ley Orgánica de la Educación Pública, con efectos a partir del 31 de diciembre de 1941, que abrogó la promulgada el 8 de enero de 1939.

Jaime Torres Bodet substituiría a Véjar Vázquez, un hombre hecho dentro de las prácticas diplomáticas, humanista y liberal, dispuesto a la negociación con el magisterio.¹⁸⁰ Éste era visto por los ojos críticos de Torres Bodet como “una masa, en gran parte mal preparada e insuficientemente retribuida... ajena de competencia... reclutados al azar del menor encuentro sin otro diploma que el certificado de primaria o, como lujo, el recuerdo de 1 o 2 años de estudio en algún plantel de enseñanza media”.¹⁸¹

Su presencia al frente de la SEP haría avanzar, como veremos, la reforma educativa propuesta por el Ejecutivo. Reseña así el momento en que fue comunicado por el presidente de su resolución de ubicarlo al frente de la SEP:

“El martes 21 de diciembre de 1943 —era yo, entonces, subsecretario de Relaciones Exteriores— sonó en mi despacho la red gubernamental. Reconocí la voz del presidente Ávila Camacho...

—Quisiera hablar con usted...

Lo encontré preocupado pero sonriente.

Optó por describirme cuántos contratiempos podrían surgir si fracasaba el Congreso de Unificación que varios grupos magisteriales iban a celebrar a partir del 24 de ese mes...

La permanencia (de Véjar Vázquez) al frente de la SEP plantearía, sin duda, serios obstáculos al éxito del Congreso...

El Lic. Véjar Vázquez había tenido que afrontar la oposición de múltiples inconformes. Su política, contraria a la demagogia de extrema izquierda, pudo encontrar aplausos... pero no siempre en el magisterio.

Todo aquello no me era desconocido. Leal a sus principios... muy diferentes (a los de su predecesor), el Lic. Véjar Vázquez había intentado corregir, en los plazos más breves, lo que estimaba una audacia anárquica de ciertas fracciones del magisterio.

La situación política, nacional e internacional... y la intrepidez de personas y sectores que deseaban apresurar el advenimiento del socialismo por medio de la escuela, crearon un estado de descontento que suscitaba inquietudes, críticas y polémicas...

Se advertía la necesidad de un cambio de orientación... (que) exigiría mucha cautela, pues cada uno de los sectores opuestos quería prevalecer y... abolir a sus enemigos...



El presidente estaba dispuesto a cambiar de hombres, si no todavía de métodos... Podía designar a otro secretario... Esa víctima sería yo.

Acudí a todos los argumentos... la esterilidad de un cambio tardío que pareciera una concesión a la extrema izquierda... mi desconocimiento completo de los jefes del magisterio... Nada lo persuadió...

Acepté el cargo... tomaría posesión el 24 de diciembre..."¹⁸²

Las tareas que Torres Bodet debería enfrentar al asumir el cargo eran complejas, sabía que para realizarlas a profundidad debía ser cauto y prudente sin por ello renunciar al objetivo central de reorientar, significativamente, el proyecto educativo nacional.¹⁸³

Producto de su cautela fue precisamente su determinación de establecer una estrategia tendiente a generar consensos amplios entre la sociedad civil y alianzas perdurables con los principales grupos de poder actuantes al interior de la SEP y fuera de ella.

Por ello Torres Bodet trazó, entre sus tareas principales, las siguientes:

- Realización de una campaña nacional de alfabetización.
- Establecimiento de un programa de construcción de escuelas.
- Organización de la capacitación de los maestros y
- Revisión de los planes y programas de estudio así como de los libros de texto vigentes.¹⁸⁴

Sin embargo, los conflictos no se superaron de inmediato. Antes bien, como antes el escenario educativo fue un espacio de debate en el que intereses contradictorios continuaron expresándose.

Así, la Unión Nacional de Padres de Familia a través de su presidente –el licenciado Agustín Navarro Flores– insistió en sus planteamientos tiempo atrás expresados además de señalar la necesidad de dar protección a la escuela privada, agredida por grupos radicales y comunistas dentro de la SEP. Estos ataques, afirmaba la UNPF, provenían del SNTE que tenía, según la unión, el propósito de exigir un salario de 300 pesos mensuales como mínimo para los profesores de escuelas particulares (que contrastaba con los 80 pesos que la Federación pagaba a los profesores). Además afirmaba que el SNTE deseaba intervenir directamente en la selección del personal contratado en los planteles privados, controlando así a los maestros de este tipo de educación.¹⁸⁵

Por su parte, la Unión Nacional Sinarquista exigió la derogación del Artículo 3o., basándose para ello en la Reunión Mundial de Ministros de Educación celebrado con el propósito de estudiar los lineamientos y principios de la educación de la posguerra.¹⁸⁶

Esto es, la UNPF se apoyaba en propuestas surgidas del corazón mismo del imperialismo y contaba con la aquiescencia, si bien no explícita, de sectores oficiales.

Ello se confirma con el artículo aparecido en *Excelsior*: "Cartas de Nueva York", signado por Alejandro Sux, en el que se afirmaba: "Elementos oficiales –pero



actuando por cuenta propia-, mercantiles, industriales, eclesiásticos, educacionales, obreros y muchos intelectuales, están organizando la "Oficina Internacional de Educación"... Piensan que no habrá paz duradera si no se universaliza y civiliza la educación de los pueblos...

Su plan educativo... está orientado a la democratización total de la educación... su ética se inspirará en principios cristianos garantizando igualdad absoluta entre los hombres... su tendencia política será liberal, internacional y progresista... James Marshall de Estados Unidos es un miembro destacado de esta Institución..."¹⁸⁷

Simultáneamente, contradicciones internas en el SNTE hicieron irrupción al elegirse delegados al Congreso de Trabajadores Administrativos de la SEP. Sobre ello, *Últimas Noticias* escribió:

"El viejo elemento comunista, emboscado en el magisterio... y entre sus líderes inicia ya una labor de obstrucción a la obra reconstructiva y reorganizadora del actual titular de la SEP...

Los elementos no comunistas... están quejosos contra... Luis Chávez Orozco, secretario general del SNTE, demasiado sospechoso de comunismo..."¹⁸⁸

En el mismo sentido, el profesor Luis Corona afirmó: "En cada dependencia de la SEP permanecen 2 o 3 elementos comunistas que trabajan movimientos, cambios, nombramientos y, aún, orientan el funcionamiento general de la SEP... El titular es ajeno a ello...

No existe unidad en el magisterio... Aun cuando el SNTE sigue su marcha, se han formado ya tres bloques. El grupo comunista con Luis Chávez Orozco y Luis Álvarez Barret; el anticomunismo con José Cerón y Rubén Rodríguez Lozano y el bloque cetemista con Joaquín Guerra y Manuel Villasana supeditados a Fidel Velázquez".¹⁸⁹

Ausente de este análisis estaba la fracción oficialista, vinculada en sus intereses con la Secretaría de Educación y acataba las instrucciones de su nuevo titular, Torres Bodet. Precisamente esa ausencia explica el error de ubicar en un mismo frente a Álvarez Barret y a Chávez Orozco.

Como veremos más adelante, su distanciamiento era tan importante que al ser destituido Chávez Orozco, Álvarez Barret intentaría substituirlo con el apoyo de la SEP que, de este modo, buscaría el control directo sobre el sindicato de maestros.

Ahora bien, en este momento las relaciones SEP-SNTE se habían suavizado y ello se concretó en algunos acuerdos que, aunque mínimos, no dejaban de ser significativos.

Así, por ejemplo, en enero de 1944 la dirigencia del SNTE solicitó a Torres Bodet su intervención para que la Secretaría de Hacienda le entregase las cuotas del antiguo STERM, mismas que ascendían a 250 mil pesos y que serían destinadas a la construcción de la Casa de Salud del Magisterio.¹⁹⁰

Bajo esta misma lógica, el SNTE anunció el respeto al escalafón y, por tanto, la rehabilitación de las leyes que regían las relaciones oficiales SEP-Magisterio. Lo anterior se



concretó en la cancelación de ceses, reubicaciones, etc., ordenados por la anterior administración en contra de algunos profesores rurales.

Estas fórmulas de conciliación permitieron el avance de algunas iniciativas de Torres Bodet, por ejemplo la expansión de la matrícula en las escuelas primarias oficiales y, sobre todo, en las particulares.¹⁹¹

El aliento a la educación privada pronto se reflejó en la colaboración de los empresarios con los proyectos oficiales. Así, en los diarios se afirmó: “La iniciativa privada empieza a responder al llamado del presidente para que contribuya al aumento en el número de escuelas, pues la educación de nuestro pueblo...”

Ávila Camacho aprobó un plan según el cual: “se gastarán 30 millones de pesos en construcción de escuelas; 10 millones anuales. Parte de los mismos lo otorgará la federación, parte los gobiernos estatales y parte la iniciativa privada...”¹⁹²

En este mismo sentido, el SNTE ofrecía colaborar con el secretario en la campaña de alfabetización que la SEP emprendería en ese mismo año de 1944.¹⁹³

Y en pronunciamiento específico de su fracción el SNATE, dirigido por José Luis Corona (quien afirmaba controlar a 4 200 maestros en el D F. y 7 000 en el interior del país), declaró su apoyo a la democracia sindical y su decisión de apartarse de todo sectarismo así como de tomar en cuenta el sentir de los padres de familia.¹⁹⁴

Los anteriores eventos ocurrían en un contexto atravesado por varias contradicciones que apuntaban hacia una agudización de conflictos sociales y, como veremos después, explicarían las violentas confrontaciones que tuvieron lugar en el escenario mexicano de la coyuntura que analizamos. Entre éstas destacan:

- El debate sobre la reorganización del PRM que era vista, por algunas fuerzas, como una agresión en contra de los entonces dirigentes del partido y, por otros, como una tarea inaplazable dado que el PRM a pesar de sus defectos era “una instancia para la designación de gobernadores, ayuntamientos, diputados y senadores” y por tanto debía funcionar adecuadamente... Es decir, de acuerdo con las indicaciones de Ávila Camacho.¹⁹⁵

Por su parte las organizaciones corporativas del partido se prepararon, ante los rumores sobre su desaparición, a dar la batalla en defensa de sus sectores.

Así el senador Vicente Aguirre, presidente de la Comisión Política de la CNC, declaró: “Ningún PRM podría subsistir sin el apoyo de los obreros, campesinos y miembros del sector popular, la tendencia de que desaparezcan esos sectores... está llamada a fracasar”.¹⁹⁶

Paralelamente a las declaraciones, las corporaciones hicieron demostraciones de fuerza como los mítines que en todo el país fueron organizados por el llamado “Comité Nacional de Lucha Contra la Reacción”.

Estas manifestaciones tenían un fin explícito, iniciar la campaña contra las ideas totalitarias y sistemas antidemocráticos atribuidas al Partido Acción Nacional y al sinarquismo, y otro implícito, demostrar el poder real de convocatoria de las



grandes centrales obrera y campesina articuladas al PRM y que, sumadas, movilizarían a no menos de 5 millones de mexicanos, según sus dirigentes.

- La confrontación al interior del movimiento obrero provocado, básicamente, por la lucha entre la CTM y las demás organizaciones obreras por la hegemonía dentro del Consejo Obrero.

Ese enfrentamiento se expresó en la virtual separación de la CTM del consejo y en la desautorización del mismo por parte de Fidel Velázquez. Además, éste negó al consejo el derecho de intervenir en los procesos sindicales de elección de órganos directivos. Al hacerlo, Velázquez marcó los límites de este organismo en cuanto al ejercicio del poder y, a la vez, intentó asegurar espacios de control corporativo para la CTM.¹⁹⁷

- El conflicto ferrocarrilero, ocasionado por las elecciones del Comité Directivo. Los candidatos en pugna: el oficial, José R. Cavazos; el cetemista, Luis Gómez Z. El resultado: el anuncio por parte de ambos dirigentes de declarar el paro indefinido de labores.¹⁹⁸
- El endurecimiento de algunos sectores dentro del bloque dominante que proponían, entre otras cosas, el control de la información; es decir, la imposición de límites a la libertad de prensa. La noticia, mencionada por los diarios como un rumor, comentaba la posible creación de una Secretaría de Prensa que permitiera al Estado controlar la información general y la orientación de la opinión pública en torno a cuestiones sociales y políticas.¹⁹⁹

En este mismo sentido, el partido oficial descartaba prácticas democráticas para la elección de candidatos e imponía la fórmula de "candidatos únicos" como una medida que, por una parte, evitaba confrontaciones, enfrentamientos y divisiones internas y, por otra, aseguraba al presidente el control sobre las nominaciones y a los sectores cuotas de poder, previo acuerdo mutuo.²⁰⁰

- Además, y adelantándose casi tres años a la sucesión presidencial, se organizaron grupos que –como el Comité Nacional de Orientación Preelectoral– pedían la reforma constitucional para volver legítima la reelección, argumentando que la no reelección fue una bandera de lucha defendida por Porfirio Díaz. Lo anterior para apoyar la ampliación del periodo de gobierno de Ávila Camacho.

Sin embargo, la propuesta incluía la posibilidad de reelección para Lázaro Cárdenas y probablemente por esta razón corrió con poca fortuna; asimismo, quizá también por lo anterior, se generó la negativa de ambos generales a aceptar una nueva candidatura a la presidencia.²⁰¹

Todas estas contradicciones hicieron crisis el 10 de abril de 1944 cuando en un atentado se intentó asesinar a Ávila Camacho a la salida del Palacio Nacional.²⁰² Las razones explícitas así como el autor material fueron pronto puestos al descubierto por la prensa nacional.



Así, *Ultimas Noticias de Excelsior* consignó el hecho de que el presidente había sido baleado por un cadete al abandonar Palacio Nacional. Destacaba también este diario que el intento de asesinar a Ávila Camacho había fallado por llevar éste un chaleco antibalas.

En sus primeras declaraciones el ejecutor del fallido intento declaró que la causa de su conducta era que deseaba practicar libremente su religión. Sin embargo, investigaciones posteriores permitieron detectar una organización de militares mexicanos, todos ellos antiavilacamachistas, que había participado en la preparación y ejecución del atentado.

Los motivos reales, que no sólo aparentes, de los sucesos descritos fueron ocultados por el gobierno, que condenó a muerte a los implicados sin permitir que la prensa publicara ninguna otra noticia relacionada con estos hechos.²⁰³

Sea como fuere, el Comité Pro-relección Avilacamachista dejó de existir y la Constitución no fue modificada con este fin.

Los conflictos se recrudecieron y por ello se anunció que, para el 1o. de mayo, se realizarían dos marchas. Una, encabezada por la CTM en la que se apoyaría la creación del Instituto Mexicano del Seguro Social, y otra convocada por el Frente Nacional Proletario que integraría a todos los sindicatos opuestos a la fundación del instituto y que aducían, como fundamento de su rechazo, las cuotas que los trabajadores deberían aportar y que menguarían su ya exiguo salario.²⁰⁴

En esta misma lógica, las fisuras internas hacían del SNTE un campo de batalla en el que Luis Chávez Orozco, su secretario general, aparecía como blanco de múltiples acusaciones. Entre ellas su línea ideológica marxista, su dependencia de Vicente Lombardo Toledano y su actitud conciliatoria con relación a la SEP.

Con relación a este último punto, elementos de tensión que se sumaron a la disputa por el control del sindicato de maestros fueron sin duda el pago obligatorio de cuotas y la aceptación de basificar a los directores de educación.

Las tendencias disidentes se constituyeron en dos corrientes predominantes: la separatista, que promovió la formación de varios grupos independientes en diez estados, y la que proponía la integración de un frente interno que luchara por destituir a Chávez Orozco. Esta última corriente se aglutinó en el Frente Nacional Democrático de Trabajadores de la Enseñanza.

El frente unificó, principalmente, a los ex militantes del Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Enseñanza y a los del Bloque de Maestros Revolucionarios; las cabezas visibles eran David Vilchis y Rodolfo Piña Soria.²⁰⁵ Este panorama de conflicto en el SNTE creó condiciones para que la SEP avanzara en su programa de reformas sin una oposición sólida y sin interlocutores disidentes autorizados y fuertes.

Así, a principios de mayo de 1944, se anunció el estudio académico de los problemas de la enseñanza de la historia, mismo que se desarrollaría del 11 al 18 del mismo mes mediante mesas redondas.



El contenido explícito era dar a la historia un sentido progresista en el que quedaran de manifiesto los esfuerzos del hombre por vencer las dificultades para vivir mejor y en pro de la libertad y la cultura. La lógica implícita era la descalificación de la teoría marxista de la historia, ideología en la que la contradicción y la lucha de clases aparecían como el motor de los procesos sociales.

Por lo demás aun cuando se afirmó que estarían representadas todas las ideologías, los ponentes invitados: Antonio Caso, Alfonso Teja, Isidro Castillo, José Lorenzo Cosío y Luis Chávez Orozco, permitían presuponer una preponderancia de la línea positivista por sobre otras corrientes de pensamiento.²⁰⁶

El 15 de mayo, Día del Maestro, Torres Bodet propone en su discurso inaugural de esas actividades un nuevo vínculo escuela-sociedad mediante el cual buscaba recuperar los consensos perdidos entre los padres de familia organizados en la unión nacional respectiva, todos ellos cristianos, y que se oponían a dejar en manos del Estado la formación de sus hijos.

Este nuevo vínculo, según Torres Bodet, debía basarse en el reconocimiento de la “íntima relación que debe existir entre los maestros y los padres de los alumnos”.

Asimismo, aludió al papel del maestro al señalar que “la abnegación, la honradez y la moralidad (debían) ser los fundamentos de la actividad magisterial”. Agregando que “el reconocimiento del derecho natural de los padres de educar a los hijos, obligaban al maestro a no llevar a cabo ninguna acción injusta o disolvente”.

Agregó que “el ideal democrático de nuestra educación impone a la escuela el deber de preparar para la paz, la libertad y la justicia a fin de alcanzar la unidad nacional”. Y concluyó su discurso afirmando como Winston Churchill (primer ministro de Inglaterra): “poco puedo ofrecer, pido más eficacia, rendimiento y patriotismo”.

Por su parte, Luis Chávez Orozco convocó a los maestros a ubicarse en un término medio entre el total sacrificio y el trabajo asalariado sin abnegación.²⁰⁷

Mientras tanto, otros actores sociales continuaban impugnando el Artículo 3o. Así, el licenciado Lucio Mendieta afirmaba: “es necesario estimular la actividad democrática... no es posible limitar la libertad de conciencia... debe seguirse la tradición liberal para no provocar reacciones extremistas y evitar por medios nacionales el dominio político de religiosos”.²⁰⁸

A su vez, el senador y líder campesino Eugenio Pardo afirmó: “Sobre la prensa, el magisterio y los intelectuales caerá la responsabilidad de conformar la conciencia pública en la posguerra... crear un nuevo sistema económico, combatir el ocio y la ignorancia serán tareas fundamentales del gobierno”.²⁰⁹

Mario de la Cueva declaró por su parte: “Ningún hombre libre puede aceptar el Artículo 3o. y menos los universitarios... Productos de una oligarquía... contradice (el Artículo) la esencia nacional e impide el progreso de la educación y la cultura”.²¹⁰

Por su parte, Pedro Gringoire demandó una educación para la democracia y una reforma integral revolucionaria –de principios, programas, métodos y organización

escolar-, misma que debería de dar a la democracia un sentido de justicia social. Es decir, sin avanzar hasta el socialismo, no retroceder al liberalismo clásico. Proponía, en suma, libertad y democracia con equilibrio entre el desarrollo personal y el bienestar social.

Este modelo liberal-democrático se correspondía efectivamente con el proyecto histórico de nación impulsado por el avilacamachismo y sostenido con énfasis en los sexenios subsecuentes, como fue en el gobierno de Miguel Alemán, probable conductor de plumas como la de Gringoire.

Ahora bien, las condiciones coyunturales existentes en 1944 dieron lugar a una serie de procesos que contradecían con mucho el discurso humanista, liberal y democrático empleado por los intelectuales de la época. El gobierno, en particular, y el bloque en el poder, en su conjunto, dieron muestras de endurecimiento frente a la agudización de las contradicciones sociales que afloraron en el momento que analizamos.

Tal es el caso de la amenaza explícita que hicieron el PRM, algunos voceros del presidente y miembros de las cámaras de diputados y senadores en contra del Partido Nacional Avilacamachista, al presionar éste a la Comisión Permanente del Congreso de la Unión para que respondiese a su solicitud de ampliar el periodo de gobierno de Ávila Camacho mientras durara la guerra.²¹¹

La respuesta fue una condena que excedió los límites de la propuesta y anunciaba el ostracismo político para quienes hicieran futurismo político, además de ser considerados traidores a la Patria.²¹²

En el mismo sentido operó el decreto presidencial que prohibió las reuniones de los sinarquistas, calificadas como subversivas y contrarias a los poderes de la Unión, así como la determinación del gobierno de devolver a los maestros las cuotas sindicales cobradas a través de sus cheques quincenales en el caso de acordar éstas no en pagarlas. Según los diarios sumaban más de 30 mil maestros inconformes.

Esta medida, tendiente a debilitar e incluso desarticular al SNTE, anunciaba los futuros eventos que si bien mantendrían la estructura institucional del sindicato de maestros, tenderían a la sustitución de liderazgos y a la transformación de las relaciones de poder entre la organización magisterial y el bloque dominante.²¹³

En cuanto al futurismo político, pese a su prohibición expresa y al endurecimiento de las posturas y prácticas del grupo gobernante, la lucha anticipada por la Presidencia de la República siguió su marcha y matizó diversos procesos históricos. En este sentido, el secretario de Gobernación (Miguel Alemán) propuso que dentro del proyecto de reforma del PRM se incluyera un punto de acuerdo que dejara en manos de los gobernadores el nombramiento de candidatos a senadores, ediles y presidentes municipales.²¹⁴

Esa iniciativa fue impugnada por los sectores del partido ya que, a todas luces, les restaba poder y menguaba sus cuotas en beneficio de los gobiernos estatales, muchos de los cuales estaban ya adscritos al alemanismo como movimiento hacia la Presidencia.



Asimismo se recrudecieron los ataques a la CTM, léase Vicente Lombardo Toledano, empeñado entonces junto con Narciso Bassols en integrar un frente unificador de revolucionarios en el que se incluían intelectuales y trabajadores de izquierda, los militantes expulsados del PCM, liberales progresistas y viejos militares precursores del movimiento socialista mexicano.²¹⁵

Es probable que los procesos subsecuentes, y en apariencia aislados, fuesen realmente consecuencias de esta intención abierta de Lombardo y Bassols de reestructurar a la oposición de izquierda, y resultado de la intervención de algunos sectores del gobierno interesados en anular dicho esfuerzo.

Uno de ellos, el nombramiento de Bassols como representante diplomático del gobierno mexicano en la Unión Soviética, que bien podría interpretarse como un exilio político con goce de sueldo.²¹⁶

Otro, la constitución de un nuevo bloque de Unidad Obrera que aglutinó a la CROM, la CGT, la COCM y a la CNP, excluyendo a la CTM y disolviendo por la vía de los hechos al Consejo Obrero Nacional hegemónico hasta entonces por ésta. Con lo anterior se tendía a nulificar el poder que ejercía Vicente Lombardo Toledano.

Dentro de esta lógica tuvo lugar la destitución del presidente del Congreso y de la Cámara de Diputados, licenciado Herminio Ahumada. La designación de Carlos A. Madrazo, la renuncia de éste y el ascenso de Federico Medrano –avilacamachista– en un lapso de cinco días hablan de la serie de presiones, pugnas e inestabilidad que el llamado futurismo provocaba en el escenario político de la formación social mexicana de la época.²¹⁷

Lo anterior se explica por el hecho de que el bloque liberal-radical y el sector de izquierda apoyaban, aun cuando explícitamente, las candidaturas de Miguel Henríquez Guzmán (cardenista) y de Javier Rojo Gómez, entonces jefe del Departamento del Distrito Federal y tenía tendencias de izquierda.

El llamado futurismo político también incidió en el sindicato de maestros. En él Rubén Rodríguez Lozano (presidente de la Comisión de Vigilancia) denunció que los problemas del SNTE se habían tratado como políticas de grupo y no con criterios de unidad. Pidió, además, la renuncia del secretario general por haber fracasado en el propósito de unificar a los sectores magisteriales en la campaña de alfabetización, y por no haber realizado obra alguna útil para los trabajadores.²¹⁸

La reacción inmediata de los demás integrantes del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE fue organizar un congreso extraordinario para sancionar a Rodríguez Lozano, por su labor divisionista.²¹⁹ Sin embargo, el congreso distó mucho de ser un panegírico para el secretario general del SNTE, Chávez Orozco, pues en las asambleas seccionales realizadas previamente para elegir delegados, hubo no sólo polémicas entre los detractores y simpatizantes aquél sino verdaderos enfrentamientos y, en muchos casos, la derrota de los cuadros adscritos a la directiva nacional del sindicato.

Además, en estas asambleas se acusó a Chávez Orozco de formar parte de la Liga Socialista Mexicana, encabezada por Lombardo, Bassols y Hernán Labor, quien tenía como objetivo colocar a uno de los suyos en la silla presidencial.²²⁰

Estas rupturas y las múltiples acusaciones contra el multicitado líder parecieron incidir en las decisiones del gobierno respecto al SNTE. De una relación neutral y respetuosa –al menos en apariencia– de su vida interna, el gobierno pasó a la ofensiva y trató de influir en la desestabilización del sindicato de maestros, para luego avanzar hacia el control y la subordinación de sus liderazgos. Esto por dos vías, la económica (supresión de los descuentos obligatorios por las cuotas sindicales de los agremiados) y la política, la imposición, en forma y fondo, de comportamientos y tiempos acordes con sus intereses más que con los del gremio y su organización.

Así, el congreso fue aplazado de septiembre 29 al 20 de octubre. Y en acuerdo con el secretario se determinó el temario que sería tratado, el que incluía los siguientes puntos: informe del CEN, informe de la Comisión Nacional de Vigilancia, problemas de escalafón, Campaña de Alfabetización, problemas estatales y plan de acción.²²¹

Como puede apreciarse, la SEP obligaba indirectamente a Chávez Orozco a informar sobre su gestión, lo ubicaba en el mismo nivel de sus impugnadores y aun lo comprometía con la Campaña de Alfabetización. Un mes después la división que ya había emergido en las asambleas delegacionales del SNTE hizo eclosión en el propio congreso.

De esta manera Chávez Orozco y Rodríguez Lozano, cabezas visibles de las fracciones políticas en pugna, se enfrentaron en una lucha en la que no había un franco liderazgo.

La falta de consenso se evidenció al evaluar el número de delegaciones aliadas a cada fracción. Chávez Orozco tenía el control de 18 delegaciones y contaba con el apoyo de Valente Lozano, Roberto Barrios, Arcadio Noguera y Joaquín Guerra, del PC. Se sumaban a estos grupos 9 delegaciones cetemistas con Luis Álvarez Barret, Hermenegildo Peña, Gaudencio Peraza y Félix Patiño; es decir, 27 delegaciones estaban a favor de la directiva del SNTE. Del lado de Rodríguez Lozano se contaban 24 delegados.²²²

Pero en realidad ninguna de las fracciones era realmente hegemónica ni podía garantizar unidad y control del organismo sindical.

Ello demostró que el sindicato no era, ni sería en el corto plazo, una instancia sujeta y subordinada al gobierno sino, por el contrario, un poder real con el que tendría que convivir y el cual, dadas sus múltiples contradicciones internas, no aportaba la confiabilidad de otras instituciones sindicales.

Por su parte, la SEP volvió a separarse del conflicto y aprovechando las fracturas internas del SNTE apresuró el paso en materia de reformas jurídicas y en cuanto a convenios educativos con la iniciativa privada. De esta manera, se aprobó la Ley de Alfabetización y la Ley del Ahorro Escolar,²²³ asimismo se aceleró la fundación

de centros de alfabetización y se invitó a colaborar en este propósito a diputados, senadores y a “personas económicamente capacitadas”.²²⁴

Se sumaron a la campaña la Federación de Estudiantes, antigua impugnadora de la SEP y del proyecto de educación socialista, y la CROM, central opuesta a la CTM y excluida de la toma de decisiones en el pasado reciente.²²⁵

A su vez, los empresarios mexicanos llevaron a cabo una convención patronal que no se limitase a la defensa de sus intereses de clase en los conflictos con los obreros, sino que aportase a la construcción de un proyecto de nación propio y a una postura con relación a los trabajadores y liderazgos.²²⁶

La sensibilidad política en ese momento era tan fina, que incluso una enfermedad sin importancia de algún dirigente era tomada como signo de exclusión del bloque dominante. Tal fue el caso del rumor de que el general Lázaro Cárdenas se había “retirado a la vida privada” y mereció su publicación en la primera plana de la prensa nacional y su consecuente desmentido una semana después.²²⁷

Otros eventos, dignos de mayor énfasis informativo fueron, en cambio, desestimados y mencionados en noticias breves ubicadas en las páginas interiores de los diarios. Entre ellos podemos citar el atentado contra Francisco Mújica, baleado por una mano anónima con la intención de dar a sus amigos el general Cárdenas y Henríquez Guzmán, un mensaje de lo que podrían esperar si continuaban con su aspiración de llevar al segundo a la Presidencia.²²⁸

Sin duda alguna, también fue el futurismo político la causa del encarcelamiento de Carlos A. Madrazo, Pedro Téllez Vargas y Sacramento Joffre, acusados por el entonces secretario de Gobernación, Miguel Alemán, de vender tarjetas falsas de autorización para braceros. A Madrazo se le imputaba además haber vendido las tarjetas aprovechando su fuero como diputado federal.²²⁹

Los cargos, como veremos más adelante, resultaron falsos y Madrazo salió de la cárcel poco tiempo después. Sin embargo, para entonces las circunstancias políticas habían cambiado y él estaba, de hecho, excluido del nuevo bloque hegemónico que se rearticularía en función de una nueva variable que origina, también, la siguiente coyuntura.

1945-1946. La sucesión presidencial

En esta coyuntura específica el “futurismo político”, que expresaba veladamente el apoyo de distintas corrientes a candidatos –supuestos o reales, pero siempre anónimos–, cedió el paso a una nueva etapa en la que estos liderazgos se manifestaron abiertamente y compitieron desde diversos frentes por la Presidencia de la República.

El hecho que inauguró la coyuntura que abordamos fue la integración del Partido Democrático, el cual promovería la candidatura del general Henríquez Guzmán.²³⁰

Este candidato estaba apoyado por el general Cárdenas y postulaba un retorno a los principios del llamado “socialismo mexicano” y a la tendencia liberal radical que,

como ya mencionamos, representó primero Obregón y después el propio Lázaro Cárdenas.

Por su parte, en su I Congreso Ordinario el Partido Comunista Mexicano se declaró por la nacionalización de las industrias y contradictoriamente a ese pronunciamiento, por la protección del capital privado. También se pronunció por la reducción de la pequeña propiedad agrícola, la proscripción del fraude electoral y el otorgamiento del voto a la mujer.

En su congreso, el PCM postergó el debate acerca de la transformación radical de la sociedad mexicana y renunció, además, a ser la vanguardia de los movimientos progresistas que se generaban en el país.²³¹

El respaldo a Henríquez tomó pronto un carácter orgánico al instituirse en todo el país comités de apoyo a su candidatura, hallando predominancia ese apoyo entre los militares.

Por lo demás, Miguel Alemán se apresuró también a formar un bloque de apoyo que, al decir de la prensa, era mayoritario entre gobernadores y legisladores.²³²

El clima político influyó decisivamente en el sector obrero. Lombardo Toledano cedió su liderazgo a Fidel Velázquez y puso la mira en la Confederación Obrera Mundial en la que obtuvo, junto con Lázaro Peña, de Cuba, la representación de América Latina.²³³

Ello no influyó únicamente al interior del movimiento obrero (cuya ruptura se evidenció el 1 de mayo, fecha en que marcharon 3 columnas durante el tradicional desfile de trabajadores), sino que afectó al SNTE.

Dentro de la organización de docentes las diversas fracturas afloradas meses antes derivaron en la renuncia de su secretario general, Luis Chávez Orozco, en el escenario de su II Consejo Nacional Ordinario. Sin embargo, pese a la intencionalidad expresa del gobierno de otorgar el control del sindicato a Luis Álvarez Barret, la dirigencia quedó en manos de Gaudencio Peraza, destacado cuadro del Partido Comunista Mexicano.²³⁴

Por lo demás, es probable que Ávila Camacho influyera en la división del movimiento obrero, dado que varias fracciones de la CTM se pronunciaron a favor del general Henríquez.²³⁵

Esta lógica explica la declaración hecha a la prensa por Ávila Camacho en el sentido de que el próximo presidente de México debía tener una tendencia civilista, con lo cual aludía a la profesión civil de abogado que ostentaba Alemán y descartaba al militar Henríquez.²³⁶ También permite entender las acusaciones hechas contra los dirigentes obreros.²³⁷

La fuerza de Alemán se hizo evidente cuando logró que se separaran de la CTM 98 sindicatos de Veracruz, su estado natal.²³⁸

Aún más, el decreto presidencial de mayo de ese año que prohibía a los miembros del ejército participar en política sin permiso de la Secretaría de la Defensa Nacional



(subordinada a su mandato), buscó deslegitimar la postulación henriquista como candidato indispensable y dejó implícito que el general no tenía la autorización expresa de la SDN.²³⁹

Las presiones explican el anuncio hecho por la prensa de que Henríquez había renunciado a su candidatura en el mes de junio. La abierta hostilidad contra él y sus seguidores no terminó con este hecho, y así en agosto de ese mismo año el general Cárdenas abandonó su cargo dentro del gobierno y varios militares lo hicieron junto con él, perdiendo su bloque un importante espacio de poder dentro de la estructura política nacional.²⁴⁰

Este contexto se tornó complejo en función de acontecimientos internacionales.²⁴¹ Estados Unidos se decidió entonces a dar un apoyo soterrado a Ezequiel Padilla, como candidato independiente. Padilla había fungido como secretario de Relaciones Exteriores y mediante ese cargo tuvo nexos positivos con el gobierno norteamericano. Su tendencia de derecha y de franca admisión del liderazgo de los Estados Unidos lo hacía un buen candidato para los planes de reordenación de este país. Su presencia como presidente de México permitiría, además, corolar la subsunción de Latinoamérica al ámbito estadounidense.

Sin embargo, las condiciones internas y el predominio de Alemán y sus aliados generaron, primero, confrontaciones violentas entre ambos grupos y, luego, como veremos, la derrota de Padilla.

Los escenarios elegidos por éste y sus seguidores para demostrar su hostilidad hacia Alemán tendían a captar la atención de la prensa y llegar a la opinión pública para sensibilizarla.

De esta manera, el 1 de septiembre de 1945 los padillistas se apostaron a las afueras del Palacio Legislativo y esperaron al presidente, que llegaría allí para rendir su informe de gobierno. Al arribar éste, los padillistas gritaron vivas a Padilla y rechazaron la imposición de Alemán como candidato único. Contra ellos arremetieron miembros del sector popular del partido oficial demostrando, con sus propios argumentos, la razón de la fuerza.²⁴²

La cuestión no terminó ahí, dentro de su discurso el presidente restó a Padilla méritos en su gestión como secretario de Relaciones Exteriores al afirmar que: "Corresponde al pueblo el prestigio de la política exterior de México".²⁴³

Mientras esto ocurría, en la Secretaría de Educación Pública se preparaban las condiciones para la reforma más importante –en el nivel formal– del proyecto educativo mexicano: la modificación del Artículo 3o. Constitucional. Para realizar este proyecto la SEP contaba con el apoyo incondicional de la mayoría de los diputados y de los senadores, necesario para la legitimación formal de la reforma.

Obvio es apuntar que la iniciativa partía del Ejecutivo, que a su fuerza intrínseca sumaba el consenso de importantes sectores sociales como los grupos organizados de derecha (la UNPF, el PAN, los residuos sinarquistas, etc.), el clero, la pequeña burguesía

urbana, intelectuales universitarios conservadores, la iniciativa privada y, desde luego, el propio candidato Alemán.

Es decir, al grupo avilacamachista se aliaba el bloque liberal conservador y algunos sectores de derecha que, organizados como los empresarios o los miembros del PAN, tenían ya foros de representación y presencia política significativa. Estas fuerzas constituirían un nuevo bloque hegemónico que, en 1945, estaba aún en gestación pero que con el alemanismo ascendería al poder y se mantendría en él por varias décadas.

Por su parte, la izquierda y el bloque liberal radical vivían una profunda crisis interna que se reflejó en su postura (de apoyo) a la reforma del Artículo 3o. Constitucional, que descartaba de su texto a la educación socialista.

En general esta paradójica posición de la izquierda tuvo que ver con la conciencia de su propia debilidad frente a la derecha, a la que supuso en condiciones de avanzar aún más en la reformulación educativa reimplantando la educación religiosa y fanatizante o eliminando al Estado como órgano de dirección del proyecto educativo en su conjunto.

Estos fantasmas determinaron la renuncia de la izquierda a la educación socialista, a cambio de mantener algunos principios liberales en el proyecto de educación nacional.

De esta manera, cuando la iniciativa de reforma se presentó a los legisladores para su aprobación, los acuerdos estaban tomados y estos cuerpos se limitaron a sancionar positivamente de manera unánime y sin modificaciones la propuesta presidencial.

A fin de clarificar las fuerzas sociales que intervinieron en los debates previos a la reforma del Artículo 3o., así como las posiciones y argumentos que se esgrimieron entonces, conviene analizar los debates llevados a cabo en el seno de la Conferencia Pedagógica efectuada por el SNTE en 1945, cuyo secretario general era Gaudencio Peraza.²⁴⁴

En su preámbulo, el SNTE analiza la situación nacional y propone adelantarse a la reacción llevando adelante una reforma constitucional que salvase la esencia revolucionaria de la educación sacrificando, a cambio, lo que entonces ya se consideraba una redacción demagógica y confusa.

Textualmente se afirmaba: "La crítica al Artículo 3o. no surge apenas hoy ni... ha sido... privativa de los reaccionarios. Fueron los mismos cuadros de izquierda del país los que desde un principio señalaron su imposición y su carácter demagógico... Sus tres enunciados fundamentales: el carácter socialista de la educación pública mexicana, la lucha contra todos los fanatismos y la explicación racional de la naturaleza, señalan la peligrosa confusión y las contradicciones... (de) este ordenamiento".²⁴⁵

En sus resolutivos el SNTE se pronuncia por la reforma al Artículo 3o. Constitucional y por la preservación de los principios liberales radicales de la misma.²⁴⁶

Ahora bien, el antecedente inmediato de la propuesta de reforma al 3o. Constitucional realizada por el presidente Ávila Camacho y por Jaime Torres Bodet, es la Declaración de Principios de la "Conferencia Internacional para la Paz", efectuada en Londres en 1945.



Como producto de esa conferencia, a la que asistieron los países triunfantes de la Segunda Guerra Mundial, se creó la Organización de las Naciones Unidas y su filial UNESCO, encargada de cuestiones relacionadas con la educación.

En el acta final de la conferencia aparecen los pronunciamientos fundamentales que dieron al Estado mexicano las bases de legitimación internacional que le permitieron llevar adelante la reforma al Artículo 3o.

A su regreso a México, el 23 de noviembre de 1945, Torres Bodet acuerda con el presidente Ávila Camacho no reducir el presupuesto asignado a educación para 1946; efectuar un censo evaluatorio de la campaña contra el analfabetismo y, con carácter prioritario, iniciar la reforma al 3o. Constitucional.

Es justamente este último punto el que concentraría la atención del secretario en los últimos meses del gobierno avilacamachista. Y es precisamente la creación de la ONU y de la UNESCO, así como la firma del acta declarativa que las constituye, uno de los argumentos centrales empleados por Torres Bodet para proponer la reforma.²⁴⁷

En sus *Memorias*, el entonces secretario de Educación afirma: "El establecimiento de la UNESCO, abre nuevas perspectivas no sólo en el plano de la colaboración internacional... sino en el terreno mismo de la acción educativa que corresponde a cada gobierno.. hay que adaptar el texto de nuestra Constitución a lo expresado, en nombre de la República, desde una tribuna internacional..."²⁴⁸

Con esta justificación se decidió iniciar una reforma que desde el verano de 1944, según el propio Torres Bodet, se venía planteando por el Ejecutivo.

Paralelo a ese proceso, se llevó a cabo un ejercicio de auscultación que comprendió no sólo a organizaciones e instituciones sociales sino a actores que tenían aún amplio reconocimiento social, como Narciso Bassols, considerado responsable intelectual de la reforma al Artículo 3o. en el 34.²⁴⁹

Y fue justamente la citada necesidad política la que movió a Torres Bodet y al propio Ejecutivo a realizar un análisis de los principales actores de la educación y sus tendencias de apoyo o rechazo a la reforma constitucional, acción que años después el entonces secretario de Educación describiría en sus *Memorias*.

Un actor relevante que se debe considerar es el SNTE, cuyos pronunciamientos (negociados con sus líderes a cambio de ventajas personales) eran, como ya vimos, muy similares a los expresados por Torres Bodet en diversos discursos e intervenciones públicas. Coincidencias que fueron interpretadas por éste no como una muestra de dependencia y arribismo sino como testimonio de lealtad y adhesión.²⁵⁰

Con relación a la izquierda, el entonces secretario reconocía una división profunda. Afirmaba que Vicente Lombardo Toledano admitiría la reforma; en cambio, de Narciso Bassols esperaba una abierta y permanente oposición. Probablemente basaba sus apreciaciones sobre Lombardo Toledano en la complicada situación política por la que atravesaba éste.

En oposición a la actitud de Lombardo, destacados cuadros intelectuales vinculados al cardenismo, como Narciso Bassols o Alberto Brenauntz, no consintieron en la reforma y lucharon por integrar un frente de defensa al Artículo 3o. que, sin embargo, resultó débil oposición ante las nuevas alianzas que el gobierno logró articular.

Con relación a la derecha, Torres Bodet reflexionó: “Ésta no aprobaría una reforma que mantuviese el requisito de una autorización previa del poder público para establecer escuelas particulares... Y, sobre todo, la UNPF protestaría ante el hecho de que la autorización pudiera ser negada o revocada sin que precediese juicio o recurso alguno...”

¿Tendrían razón los que reclamaban la plena libertad de enseñanza?; ¿era justo que no procediese recurso alguno contra la revocación?... ‘La enseñanza es libre’ habían declarado los Constituyentes del 57... vivían la época del liberalismo clásico. La historia de México demuestra hasta qué punto la libertad de enseñanza fue un instrumento de quienes trataban de combatir la libertad.

La Constitución del 17 garantiza la libertad de creencias. Por eso mismo, la escuela no debe ser ni un anexo clandestino del templo ni un revólver apuntando contra la fe. Nuestras aulas han de enseñar sin odio para la religión y sin complicidad con los fanatismos”.²⁵¹

Ahora bien, las negociaciones efectuadas con la derecha y con el clero político como su representante, quedan al descubierto y aclaran las tendencias ocultas tras el supuesto equilibrio buscado por el gobierno, cuando Torres Bodet declara a continuación: “Si la historia de México hubiera sido distinta.. habría podido intentarse, modificación en términos diferentes... Las escuelas primarias, secundarias y normales deberían permanecer ajenas a cualquier doctrina religiosa...”

Un liberal de 1945, no podía olvidar el pasado y tenía que actuar como lo hizo el general Ávila Camacho...”²⁵²

La reforma, entonces, consistió en eliminar del texto la caracterización de socialista dada a la educación y a la aspiración de que los estudiantes accedieran a un concepto exacto del universo.

Se mantuvieron los principios liberales de los textos precedentes del Artículo 3o. y se incorporaron a él elementos que consideraban las rutas del progreso nacionalista en el plano económico y de la cooperación internacional.

Según Torres Bodet, Ávila Camacho leyó los diversos anteproyectos que se le presentaron y finalmente el 13 de diciembre de 1945 aprobó la propuesta definitiva.

El mismo presidente entabló negociaciones con diputados y senadores que tenían peso político suficiente como para influir definitivamente en los debates que debían realizarse en las cámaras e incidir en la aprobación de la reforma.²⁵³

Por la tarde del mismo día Torres Bodet entregaba a la prensa un texto en que definía el sentido y los alcances de la reforma al 3o. Constitucional. En sus declaraciones la SEP precisaba con detalle los antecedentes internacionales que justificaban la reforma, las

aspiraciones nacionales que le daban fundamento y los fines y principios que, de acuerdo con el gobierno, deberían regir a la educación mexicana.²⁵⁴

En el texto que comentamos, el secretario dejó de lado la discusión con la educación socialista y sus defensores. Evitó también la confrontación con la derecha.

Su estrategia se centró en enfatizar la necesidad de inscribir a la escuela mexicana dentro de los escenarios mundiales, a partir de buscar su coherencia con los amplios consensos internacionales construidos en la ONU.

Las reacciones de la opinión pública frente a las declaraciones de la SEP no se hicieron esperar. El mismo Torres Bodet las registra en sus *Memorias*.²⁵⁵

Así, la iniciativa presidencial llegó a la Cámara de Diputados el martes 18 de diciembre de 1945, en donde el secretario de la misma, licenciado Donato Miranda Fonseca, dio lectura al proyecto de reformas al Artículo 3o. Constitucional, fechado el 14 del mismo mes.²⁵⁶

El 22 de diciembre la CTM, a través de su representación parlamentaria, presentó a los secretarios de la Cámara de Diputados un contraproyecto de ley que, aceptando la reforma del Artículo 3o., modificaba la redacción que proponía el Ejecutivo alegando que ésta no satisfacía las demandas de los grupos sociales opuestos a la educación socialista y, menos aún, las de aquellos que pugnaban por dar a este artículo una redacción más clara y comprensiva.²⁵⁷

Las hipótesis opuestas al texto cetemista se concretaron en el proyecto de Ley para la reforma del Artículo 3o. signado por la Unión Nacional de Padres de Familia y por el licenciado Agustín Navarro Flores, su presidente.²⁵⁸

El mismo día 24 presentaron su dictamen las comisiones respectivas (primera y segunda de Puntos Constitucionales; segunda de Gobernación y segunda de Educación Pública).²⁵⁹

El dictamen de las comisiones no se limitó al elogio de la iniciativa presidencial, se refirió también al contraproyecto elaborado por el sector obrero y apuntaron sus coincidencias substanciales con el presentado por el Ejecutivo. Sin embargo, consideraron este último improcedente por no aportar elementos que hicieran más clara o más precisa la redacción del Artículo 3o.

Retomando el argumento del presidente en el sentido de que la eficiencia de la ley dependía de su aceptación por parte de los ciudadanos, se pensaba que el texto reformado del Artículo 3o., en la medida que atendía las demandas de "grandes sectores de la opinión pública, sin distinguos de ideologías, sería eficiente"²⁶⁰

Con estos argumentos, las comisiones sometían a la Asamblea para su consideración y aprobación el proyecto de ley que días antes y, por iniciativa del Ejecutivo, se había presentado para su estudio.

Signaban el dictamen, por la Primera Comisión de Puntos Constitucionales: Fernando Moctezuma, Pedro Guerrero Martínez y José Ma. Suárez Téllez. Por la Segunda Comisión de Puntos Constitucionales: Guillermo Aguilar y Maya y Manuel Moreno



Sánchez. Por la Segunda Comisión de Gobernación: Gabriel Ramos Millán, Raúl López Sánchez y Víctor Alfonso Maldonado, y por la Segunda Comisión de Educación Pública: Ramón Mata Rodríguez y Marino Castillo Nájera.

El debate en torno a la reforma del Artículo 3o. se llevó a cabo el miércoles 26 de diciembre.²⁶¹

La votación nominal arrojó los resultados previstos por Torres Bodet, y que consigna en sus *Memorias*. Por sesenta y siete votos a favor y diez en contra, el Artículo 3o. Constitucional fue reformado según la iniciativa presidencial que no admitió modificación alguna.

La comisión dictaminadora encargada de entregar el proyecto al Senado estuvo integrada por Benito Coquet, Fernando Moctezuma y Efraín Brito Rosado.²⁶²

El 28 de diciembre el proyecto de ley pasó a la Cámara de Senadores en donde fue impugnado por Emilio Araujo, quien consideró: "No debe aprobarse... porque estatuye... el control que el Estado debe tener en las escuelas primarias, secundarias y normales... lo que es inconveniente e inconstitucional... como lo es que el Estado se reserve la facultad omnímoda de cancelar los permisos que conceda para el funcionamiento de escuelas particulares de aquellos grados y que no se conceda ningún recurso en contra..."²⁶³

Además de la anterior impugnación, objetaron la iniciativa los senadores Fernando Amilpa y Celestino Gasca, del sector obrero.

Sin embargo, la Cámara de Senadores –tradicionalmente más débil frente al Ejecutivo que la de Diputados– aprobó el proyecto por 48 votos a favor y uno en contra, cerrándose así un importante capítulo de la historia de la educación en México.

El sistema educativo nacional no dejó de ser escenario conflictivo en el que, una vez derrotados quienes impulsaban el proyecto de la educación socialista, los protagonistas entraron en una nueva etapa de crisis motivada por la renovación del CEN del SNTE, que tenía entre muchos acontecimientos nacionales de ese momento, la sucesión presidencial como telón de fondo.

A principios de enero de 1946, el SNTE convocó a la realización de su I Congreso Nacional Ordinario, en la ciudad de Cuernavaca, Morelos.²⁶⁴

En la inauguración el presidente de la república, llamado por los diarios "El Supremo Gobernante de la Nación"²⁶⁵, en un discurso breve pero categórico, invitó a los maestros a unificarse y a no nulificar el esfuerzo económico hecho por el gobierno federal para financiar el congreso.

La referencia implícita estaba dirigida a Aureliano Esquivel y Casas, tachado de comunista en pugna con Valente Lozano, antilombardista, y a Gaudencio Peraza, lombardista, quienes luchaban por alcanzar la dirigencia del sindicato de maestros.²⁶⁶

El conflicto se resolvió mediante una maniobra con la cual se impidió a los delegados efectuar sesiones plenarias, lo que obstruyó su comunicación. Así, los diversos grupos hubieron de conformarse con integrar comisiones. Además, pronto se gestó una



alianza entre Gaudencio Peraza (secretario general) y Hermenegildo Peña, el candidato alemanista y secretario de Finanzas.²⁶⁷

Esa coalición dio lugar a la reelección de Gaudencio Peraza que permitió –aun de manera inmediata– unificar a lombardistas y comunistas, así como integrar un bloque a favor de la candidatura de Miguel Alemán.²⁶⁸

Los cerrojos en torno a la precandidatura alemanista implicaron no únicamente al sindicato magisterial, abarcaron una serie de acciones políticas entre las que destacan la reestructuración del partido dominante y, en forma paralela, el debilitamiento de Lombardo Toledano –en particular– y del movimiento obrero –en general.

De esta manera, el 18 de enero los diarios anunciaron la desaparición del PRM y el surgimiento del Partido Revolucionario Institucional (PRI).²⁶⁹

En esta nueva organización figuraba, además de la CNC y de la CTM, la entonces recientemente creada Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP).

En torno a la constitución de la CNOP y de su ubicación en el PRI, Lombardo perdió nuevamente una batalla pues luchó inútilmente por escindir de la confederación a la FSTSE y, por ende, dejó de tener control sobre los sindicatos de burócratas, entre los que se encontraba el propio SNTE.²⁷⁰

Al día siguiente de integrado el PRI, éste declaró a Miguel Alemán su candidato oficial.²⁷¹

Como ocurriría frecuentemente en la política mexicana, este hecho anunciaría la emergencia de crisis económicas originadas con fines electorales. Así, a fines de enero la burocracia en su conjunto y, por ende el magisterio, denunció la retención de sus salarios sin causa justificada. Además, señalaban que Jesús Robles Martínez, entonces secretario general de la Sección X, anunciaba su decisión de ir a huelga en caso de no recibir el pago correspondiente. Incluso, se afirmaba, algunos profesores urgidos de dinero habían vendido sus cheques en un 60% de su valor.²⁷²

El día 28 de febrero los empleados de todas las secretarías decidieron ir a un paro que tenía como finalidad lograr el pago oportuno de sus salarios.²⁷³

Sumado a este proceso, la carestía y la inflación se recrudecieron y, además de afectar los productos básicos, incidió en un incremento generalizado de las rentas de viviendas en todo el Distrito Federal.²⁷⁴

Sin embargo, probablemente con el fin de frenar el descontento burocrático, el 30 de enero se aprobó la Ley de Pensiones que estableció el derecho de los trabajadores al servicio del Estado de tener pensión de retiro, préstamos hipotecarios y facilidades para la obtención de viviendas.²⁷⁵

Ello trajo como consecuencia la reestructuración de la Dirección General de Pensiones Civiles y de Retiro, que garantizó a los trabajadores del Estado una jubilación equivalente al 100 por ciento del promedio salarial recibido en los últimos 5 años de servicios, misma que entraría en vigor al cumplir una antigüedad de 30 años.²⁷⁶



Además, el gobierno se apresuró a regularizar el pago de los salarios de sus trabajadores y, a principios de marzo la Secretaría de Hacienda anunció la liquidación de los meses atrasados.²⁷⁷

En la misma lógica prelectoral, Miguel Alemán vetaba al Partido Comunista y le negaba el registro para contender en las elecciones.²⁷⁸ De esta manera, para el momento de la realización de aquéllas, Miguel Alemán no tuvo grandes dificultades para obtener el triunfo y aun cuando su principal contendiente, Ezequiel Padilla, lo acusó de fraude y de haber incluido en el padrón electoral hasta a los propios difuntos, llegaría a la presidencia con un margen respetable de legitimidad y con una correlación de fuerzas significativamente a su favor.²⁷⁹

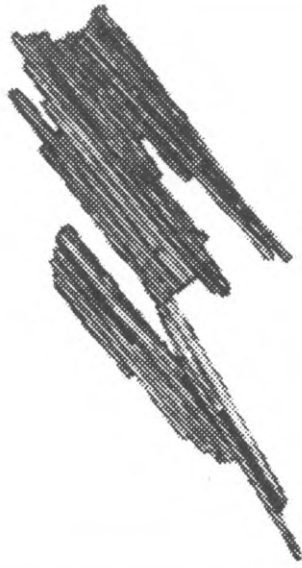
Esa correlación de fuerzas influyó en la salida del país de Ezequiel Padilla, líder del Partido Demócrata Mexicano,²⁸⁰ último resquicio de resistencia frente al nuevo bloque de poder constituido durante el avilacamachismo y que con Alemán en la presidencia desarrollaría, en los hechos, un proyecto de nación acorde con sus intereses.

No es éste el espacio para el análisis del régimen alemanista y los que le sucedieron. Sin embargo, debemos apuntar que fue el gobierno de Ávila Camacho el momento de arranque de un modelo de desarrollo cuyas contradicciones y desequilibrios harían eclosión a fines de los años sesenta y serían causa de una de las más severas crisis vividas por nuestro país, y que aún perdura.

Las batallas que las grandes mayorías perdieron, las utopías derrotadas, las transformaciones postergadas son elementos clave para comprender esta coyuntura crucial en la que errores estratégicos empeñaron el presente y el futuro de la formación social mexicana, cediendo el poder a un bloque que apostó siempre al beneficio personal y a la ganancia en el corto plazo. Un bloque que aún dirige la nación.

*"Todo se había jodido en
algún momento.
Piensa, Zavalita,
¿en cuál?"*

Mario Vargas Llosa.



C A P Í T U L O I I I

**EL PROCESO DE
INSTITUCIONALIZACIÓN
DE LOS MAESTROS
MEXICANOS (1940-1946)**

A partir de los procesos analizados en el capítulo anterior, podemos afirmar que durante el sexenio avilacamachista y, como consecuencia de las políticas instrumentadas por el régimen, por un lado, y de la correlación de fuerzas existentes, por otro, se efectuó una reforma educativa cuya profundidad y alcances modificaron en más de un sentido el proyecto educativo nacional.

Esa reforma –ya descrita– implicó no únicamente la redefinición normativa y conceptual de la educación sino que incidió sobre aspectos financieros, administrativos y operativos. Ello influyó significativamente en el comportamiento tanto objetivo como subjetivo del magisterio mexicano.

En el plano objetivo se transformó su relación laboral mediante un proceso de federalización, que en ese momento conllevó a la centralización de los servicios educativos; se instituyó una organización sindical única que pretendió borrar la heterogeneidad intrínseca de intereses, ideologías y proyectos de los docentes como grupo de trabajadores; se reformularon los planes y programas de estudio y se crearon instancias educativas para la especialización y capacitación en el servicio. Incluso se establecieron condiciones salariales diferenciadas que, a la vez que incentivo de superación individual, fueron instrumento para controlar políticamente al magisterio.

En cuanto a lo subjetivo, desde el poder se generaron nuevas identidades que se entrecruzaron y complejizaron con las formadas entre los profesores. Los discursos ideológicos, las prácticas políticas, los “saberes” y los “quehaceres” atribuidos al maestro desde diversas ópticas y a partir de distintos esquemas lógicos, tuvieron en esta coyuntura un papel fundamental en la definición del “ser” y del “hacer” de los docentes. Los comportamientos subsecuentes de los profesores en lo individual y en lo colectivo no pueden explicarse si no se reconocen sus referentes históricos. Mismos que, en este periodo, son del todo relevantes.

Ahora bien, el solo análisis de las políticas del Estado no aclara la dinámica que se desarrolló a lo largo de todo el sexenio ni, menos aún, las contradicciones que no se resolvieron con los debates entre gobierno y magisterio. Aproximarse a los planteamientos, discursos y prácticas de los maestros es indispensable para dar cuenta, al menos parcialmente, de los ricos matices que permearon una de las reformas más



profundas que ha experimentado el sistema educativo nacional en la segunda mitad del presente siglo.

Los maestros, participantes activos a lo largo de todo el proceso, aglutinados en torno a diversos liderazgos, respondieron –oponiéndose o apoyando– a las múltiples iniciativas del Estado. Construyeron, asimismo, propuestas alternativas independientes vinculadas a sus propios intereses y expectativas.

Los acuerdos, tensiones y contradicciones inherentes a todo movimiento social de amplio espectro, dan cuenta de procesos instituyentes²⁸¹ promovidos tanto por actores propios del bloque hegemónico como por fuerzas ubicadas dentro del magisterio de base y otras corrientes exógenas.

Sin duda, el replanteamiento global de las funciones sociales atribuidas a lo educativo, la intención precisa del Estado de trazar nuevos límites a la acción y penetración de la escuela en la vida organizada de las comunidades, tuvo efectos sobre la conceptualización de la identidad y el ejercicio profesional de los profesores. Éstos, a su vez, lucharon en diversos escenarios desde distintos espacios y a través de múltiples liderazgos, por dar respuestas propias que les permitieran, sin perder sus tradiciones, herencias e identidades históricas, sobrevivir en el conflictivo y contradictorio contexto de la educación pública, en particular, y de la formación social mexicana, en general, de la década de los cuarenta.

Los complejos y amplios sucesos que dieron lugar a lo que aquí hemos definido como la institucionalización²⁸² del magisterio tuvieron que ver con diversos planos de su comportamiento objetivo-subjetivo. Su análisis compromete este último capítulo, en el que buscaremos sistematizar los diferentes aspectos que desde lo ideológico, lo laboral-sindical y lo académico, incidieron en la identidad, conceptualización y práctica de los docentes e influyeron, de manera determinante, en el vínculo dialéctico que con la sociedad y las instituciones²⁸³ educativas establecerían estos actores a partir de ese momento.

Entre los más destacados, por su influencia en el comportamiento de los maestros, a continuación enunciamos los siguientes:

PLANO LABORAL SINDICAL

Uno de los aspectos más significativos y determinantes del proceso de institucionalización del magisterio fue sin duda el laboral-sindical que definió, entre otras cosas, la relación de los profesores con el gobierno (su empleador), las especificidades de su organización sindical, las normas y regulaciones de sus condiciones de trabajo, y las determinaciones salariales a las que se les sujetó.

Ahora bien, elementos orgánicos previos incidieron en la estructuración del complejo entramado de relaciones sociales que transformarían la definición laboral del maestro y su integración orgánica dentro de un sindicato corporativo. Describiremos enseguida algunos de los más relevantes.

Federalización de la enseñanza y magisterio

La federalización del sistema educativo puesta en marcha durante el sexenio cardenista²⁸⁴ y profundizada en el gobierno de Ávila Camacho,²⁸⁵ significó no sólo la unificación normativa y administrativa del mismo en el nivel nacional, sino la incorporación orgánica del magisterio al gobierno federal. Ello mediante la transformación, a fondo, de sus condiciones laborales ya que desde ese momento fueron ubicados dentro de la burocracia estatal. Ahora bien, las tareas y rasgos atribuidos a los docentes los diferenciaban del resto de los trabajadores al servicio del Estado en términos de funciones y responsabilidades sociales, no así en sus relaciones contractuales.²⁸⁶

La profundización de esta directriz implicó también la integración de un sistema educativo federal centralizado y verticalista, con la SEP como instancia hegemónica de dirección y control.

Esta decisión llevó, por parte del gobierno, a un proceso de largo alcance que tuvo matices e intencionalidades específicas, de acuerdo con los fines propuestos para la educación nacional y que atravesó por momentos claramente diferenciados según a las corrientes dominantes representadas por los distintos secretarios del ramo en ese gobierno. Así, Luis Sánchez Pontón (1940 a 1941), afirmaba que la escuela mexicana debía ser esencialmente democrática y planteaba la insuficiencia de una federalización administrativa. Según él, la SEP debía cumplir las siguientes tareas:

“Lograr la unificación de la enseñanza normal para alcanzar la homogeneidad ideológica y técnica del magisterio... Revisar cuidadosamente la aplicación y resultados de los planes y programas de estudio de educación primaria y secundaria... para reformarlos... así como para unificarlos en toda la república... tomando en cuenta las peculiaridades regionales...”²⁸⁷

En cambio, y desde una posición radicalmente contraria a la anterior, Octavio Véjar Vázquez (quien dirigió la SEP de 1941 a 1943), planteaba la federalización de la enseñanza como un convenio entre los estados y la secretaría basado en dos condiciones:

- el control técnico y administrativo de las escuelas de cada estado quedaría en manos de la Dirección Federal de Educación, y
- todas las escuelas adoptarían los programas de trabajo de la SEP.²⁸⁸

De acuerdo con estas cláusulas, Véjar Vázquez, quien además denunció la anarquía del sistema educativo y la pérdida de autoridad de las direcciones educativas, decidió en 1942 que: “Las direcciones de Educación pasarán a depender de la Subsecretaría de



Educación de la SEP, con el propósito de robustecer la autoridad de los directores y así posibilitar su intervención en la orientación de los planteles educativos”.²⁸⁹

Para Jaime Torres Bodet, titular del ramo de 1943 a 1946, las determinaciones de la federalización de la enseñanza estaban signadas por el lema avilacamachista de la Unidad Nacional, a la vez que señalaban como principio educativo el reconocimiento de que: “todos los niños de México tienen igual derecho a recibir una misma educación... sin por ello recomendar tipos análogos de actividad escolar en medios diferentes u opuestos...”²⁹⁰. Definía la educación como: “uno de los medios fundamentales para... consolidar la Unidad Nacional; pero... orgánica, actuadamente, basada en los intereses genuinos de los diversos sectores populares; no... formulista, burocrática, superficial;... sino que parta de amplias bases sociales...”²⁹¹.

Sin embargo, estas intenciones explícitas serían contradictorias a la homogeneización curricular de planes y programas de educación primaria, secundaria y normal que se pondría en marcha desde 1943, y a la centralización administrativa de la SEP que entró en vigor el 15 de marzo de 1944, la cual planteaba la creación de una subsecretaría de la que dependieran direcciones generales por nivel encargadas de coordinar, encauzar, dirigir las escuelas primarias urbanas, rurales, Artículo 123, particulares y federalizadas. Una subdirección general técnico-pedagógica, encargada de cumplir las disposiciones dictadas por las autoridades en lo referente a las políticas educativas acordadas por el presidente.

De esta subdirección dependería la oficina técnica responsable de la elaboración de circulares, encuestas, el control de fichas de servicio de los profesores, reuniones de mejoramiento profesional para docentes en servicio, aplicación de programas escolares y cumplimiento de horarios y calendarios oficiales.

El siguiente nivel lo constituirían los centros de coordinación encargados de organizar el trabajo escolar por zonas y por escuelas, de elaborar pruebas de promoción y plantear anualmente el trabajo escolar.

En línea descendente se ubicarían los inspectores de zona, encargados de vigilar la obra educativa en las escuelas.²⁹² A continuación, y con funciones similares, estarían los directores de escuela. Finalmente, en el último peldaño jerárquico los profesores de base cuya capacidad de autodeterminación quedaba seriamente disminuida por el peso del aparato burocrático de control en que se transformaría la SEP.²⁹³

De esta manera, a medida que la centralización se incrementó el sistema educativo perdió flexibilidad —ello en términos de contenidos curriculares, metodologías, técnicas de evaluación, etc.—, y los ámbitos local y regional quedaron subordinados criterios nacionales uniformes. De igual manera, la educación para destinatarios específicos, es decir, la dirigida a grupos de campesinos, indígenas, adultos o trabajadores desapareció o bien se mantuvo como rubro, pero en los hechos perdió sus rasgos propios y definitorios. Asimismo, la educación urbana adquirió preeminencia por sobre la rural.



Frente a esta transformación los docentes de base respondieron con mecanismos autodefensivos y, de manera silenciosa, regularon su propia práctica en función de las necesidades específicas del contexto, de su propia experiencia, de sus conocimientos y de su formación previa.

De esta manera, la educación pública se desarrolló en una doble dinámica: por una parte, el centro del sistema representado por la Secretaría de Educación Pública o por sus instancias de reproducción en las diversas entidades de la república emitiendo decretos, circulares, etc., y, por otra, los docentes y destinatarios de los servicios educativos empeñados en un doble ejercicio, uno de apariencia frente al poder y otro de autonomía y resistencia en defensa de una práctica histórica que se les pretendió alienar.

Las consecuencias en términos de vínculo e interacción entre profesores y autoridades educativas fueron, desde luego, heterogéneas. El mayor o menor autoritarismo de los actores gubernamentales, el grado de coacción empleado para hacer cumplir las líneas oficiales o bien la profundidad de los consensos alcanzados entre el magisterio explican, en parte, los múltiples matices de las prácticas educativas de los profesores, cuyo registro, dicho sea de paso, es difícil de encontrar en la historia oficial.

Es importante señalar el hecho de que los sistemas estatales de educación se conservaron en la mayoría de las entidades dando así lugar a una serie de procesos que contribuyeron a generar profundas contradicciones y distanciamientos entre profesores y autoridades de ambos regímenes administrativos que aún subsisten. Como consecuencia de ello el magisterio se dividió en dos grandes grupos que, con historias y orígenes diferentes, pronto se vieron enfrentados por un trato desigual en materia laboral. Así, en aquellos estados con mayores posibilidades de crecimiento económico, como Jalisco y Nuevo León, los maestros estatales obtuvieron, y obtienen aún, mejoras salariales superiores que sus homólogos federales. En cambio, en los estados con bajos índices de desarrollo, como Tlaxcala, sus condiciones de empleo fueron sensiblemente inferiores a los de la federación.

Esta situación inequitativa²⁹⁴ movió a los profesores a un enfrentamiento que impediría, a la larga, la unificación de ambos sistemas o, por lo menos, lograr su coherencia.

Ahora bien, la federalización del sistema educativo tuvo su contraparte en las negociaciones del contrato colectivo de trabajo. De esta manera los maestros federales obtuvieron, desde su implantación, incrementos salariales con cobertura nacional y fueron incorporados al sistema de jubilaciones y pensiones de manera homogénea.

De tal forma, se evitó la mediación de los gobiernos de los estados y se otorgó a la SEP un carácter dominante como interlocutor único con un magisterio al que se pretendió unificado y al que de hecho se impuso un sindicato nacional con rasgos corporativos.



Política salarial

Sin embargo, el discurso unificador de Ávila Camacho, interpretado por Torres Bodet como un propósito de “fundir regionalismos, sin destruirlos, en un total armónico: el de México”²⁹⁵, no tuvo en su trato hacia el magisterio un referente de mínima coherencia con sus postulados de democracia, justicia y equidad sociales.

Cierto que se impuso a los maestros en todo el país la uniformidad de planes y programas, la metodología y la didáctica para el abordaje de las distintas áreas de aprendizaje así como los criterios de evaluación de sus alumnos. Ciertamente que, como condición primaria de negociación con un poder cada vez más centralizado y verticalista, se exigió también la creación de un sindicato único con carácter nacional que acabara con las múltiples representaciones y liderazgos magisteriales entonces existentes. Ciertamente que mediante la federalización se ubicó a los docentes dentro del cuerpo burocrático y con dicha inserción se pretendió disminuir su protagonismo social, pero ello no implicó un trato homogéneo para los educadores. Antes bien, como resultado de la intencionalidad descalificadora hacia la educación socialista y sus defensores, se estableció una jerarquía explícita que marcaba para el profesor rural el último escaño salarial y para el urbano el más alto.

Lo anterior se justificó en términos académicos y meritocráticos (pues se tomaron como criterios básicos las credenciales educativas y los años de formación previos al ejercicio profesional), sin embargo nadie puede negar la coherencia de esta medida con el predominio, que señalamos antes, de lo urbano sobre lo rural y de lo federal sobre lo estatal. Es imposible, asimismo, dejar de apreciar la sutilmente expresada hegemonía de lo instruccional por sobre la experiencia y la práctica.

Así, la creación de las plazas B y C para los maestros rurales y urbanos fue una medida que determinó el incremento salarial diferenciado y un estímulo “para que de acuerdo con la ley asciendan quienes tuvieran la categoría inicial”.²⁹⁶

Y la ocupación de los maestros graduados en las escuelas normales rurales representó para el régimen una preocupación que le impulsaba a destinar a ellos las plazas vacantes.²⁹⁷

Para Véjar Vázquez, apoyado en el supuesto de que “el propósito fundamental del gobierno es la atención no sólo del espectro cuantitativo sino cualitativo de la escuela”²⁹⁸, resultaba indispensable elevar los requisitos de preparación para el ingreso al magisterio.

En consecuencia, dio preferencia a los graduados en las normales rurales y exigió, para extender nombramiento de maestro, el certificado de secundaria. También pagó más a los mejor preparados estableciendo así una jerarquización salarial en donde las credenciales educativas tenían un papel central.²⁹⁹

De tal manera, en la práctica se otorgaba un salario desigual a un trabajo equivalente y se dividía al magisterio en categorías económicas que más que estimular su superación marginaban a quienes habían dedicado a la docencia años de esfuerzo.



Es importante señalar que la experiencia del magisterio medida en años de antigüedad era una variable no considerada por el entonces secretario del ramo.

Sobre esta situación se agregaban los ceses que Véjar Vázquez intentó –y en muchos casos ejecutó– con el argumento de separar de sus puestos a quienes, por su formación académica, carecían de título de profesor normalista.

Las innumerables contradicciones que estas medidas generaron así como los múltiples enfrentamientos que se suscitaron entre autoridades y docentes provocaron que Torres Bodet –sucesor de Véjar Vázquez– implantara estrategias tendientes a abrir opciones para que los maestros en servicio mejoraran su formación académica y obtuvieran *a posteriori* títulos educativos con los que no contaban en el momento de su contratación.

Así, sin variar la línea original de jerarquización meritocrática y credencialista (que supone la adquisición de méritos en función del esfuerzo personal y la obtención de certificados y títulos educativos que justifican la ubicación dentro de determinado rango social) establecida por el gobierno de Ávila Camacho, generó en los maestros el reconocimiento de la necesidad de superación profesional como una vía de acceso a mejores condiciones de trabajo y de existencia. Asimismo, y dentro de los criterios escalafonarios, reconoció en los años de servicio una variable significativa para cada categoría docente.³⁰⁰

Condiciones de trabajo

Ahora bien, las condiciones de trabajo de los maestros fueron asimismo reformadas sensiblemente y si bien, como ya apuntamos, se les inscribió dentro de la burocracia, lo anterior tuvo efectos que a la larga se manifestarían. También se les otorgaron una serie de beneficios que limitarían la posibilidad coactiva de las autoridades educativas y les abrirían a los maestros espacios más amplios de negociación política.

Las modificaciones en el código laboral del magisterio no se realizaron de un momento para otro, fueron resultado de procesos de corto y mediano alcances vinculados a la correlación de fuerzas existente y a las cambiantes condiciones prevalecientes.

De esta manera, en el programa de trabajo de Sánchez Pontón encontramos diversas iniciativas tendientes a mejorar las condiciones de trabajo del magisterio, entre las que destacan:

“Asegurar la permanencia del personal en su sitio de trabajo... Promover las acciones tendientes a reglamentar, dentro de los principios legales respectivos, el escalafón magisterial, con miras a garantizar los intereses de los maestros y del servicio educativo... Implantar el seguro del maestro con la cooperación económica de la SEP y el profesorado... Promover reformas a la actual Ley de Pensiones con el fin de que los maestros tengan más amplios y eficaces beneficios...”³⁰¹



En el periodo de Véjar Vázquez, signado por su rechazo a los maestros en general y a la escuela rural en particular, y el consecuente conflicto, hubo significativos retrocesos en la situación laboral de los docentes.

Según el secretario, la escuela rural era deficiente por: "el frecuente abandono de sus labores por parte de los maestros; había en ellos dispersión en el esfuerzo y falta de unidad en el criterio pedagógico... Estas deficiencias no sólo originan un notorio descenso en los coeficientes de rendimiento y aprovechamiento de los alumnos sino la indiferencia o el rechazo de las comunidades..."³⁰²

Para corregir estas irregularidades Véjar Vázquez recurrió a cambios de adscripción, remociones o ceses, llegando incluso a hacer notar que: "el personal... debe obedecer fundamentalmente a las conveniencias del servicio y secundariamente a sus intereses privados... Cuando un maestro reciba orden de cambio... deberá cumplirla desde luego... podrá hacer posteriormente las representaciones que juzgue convenientes pidiendo la reconsideración de dicha orden.

Los nombramientos no dan derecho alguno para prestar sus servicios en un lugar determinado..."³⁰³

Además se estableció un criterio coactivo para la medición del trabajo escolar, y fueron elaboradas tarjetas de registro de eficiencia para cada maestro mediante las cuales se justificaron las medidas represoras en su contra. Éstas se expresaron en términos escalafonarios y económicos tales como descensos en las categorías de origen, cambios de adscripción, terminación del contrato de trabajo, etc.³⁰⁴

Con Torres Bodet, en cambio, la situación laboral de los profesores mejoró sensiblemente. Las negociaciones con el C dieron lugar a algunos avances significativos que debemos mencionar.

El primero de ellos se refiere a la modificación de la Ley de Pensiones y de Retiro que derogó el ordenamiento de agosto de 1925, el cual exigía el cumplimiento de 35 años de servicio para disfrutar de una pensión equivalente al 66.6 por ciento del sueldo contractual. La nueva ley que entró en vigor el 26 de diciembre de 1945 establecía que, a partir de 15 años de servicio, la pensión de retiro sería igual al 40 por ciento del sueldo base. Este porcentaje se incrementaría progresivamente hasta alcanzar el 100 por ciento al cumplir 30 años de trabajo. Además, se brindaban a los profesores facilidades para la obtención de préstamos y la construcción de casas.³⁰⁵

En segundo lugar fue elaborado el reglamento interno de la SEP, en el que se especificaron los derechos y las obligaciones de los trabajadores técnicos, manuales, administrativos, inspectores, directores y maestros.³⁰⁶ De esta manera quedaban reguladas normativamente las funciones, atribuciones y vínculos de relación jerárquica de los diversos rangos generando un doble entramado de posibilidades. De una parte, la regulación impedía –ciertamente– los movimientos arbitrarios que tantos conflictos habían generado con Véjar Vázquez. De otra, se establecían criterios instituidos y, en ese sentido, difícilmente modificables.



Paralelamente, y de manera casi simultánea, entró en vigor el reglamento que normaba las condiciones para el cambio de adscripción de los profesores³⁰⁷ –mejor conocido como Ley de Inamovilidad– el cual les aseguraba una adscripción estable que podían cambiar únicamente a petición suya y bajo su consentimiento explícito.

En esa normatividad eran considerados además los casos de maestros con licencia, con o sin goce de sueldo, es decir, aquellos que se separaban del servicio temporalmente pero podían reingresar en su adscripción original.

Los maestros jubilados podían gestionar para sus familiares el otorgamiento de la plaza incluyendo la adscripción, siempre y cuando los beneficiarios cumplieran con los requisitos de ingreso establecidos por la SEP.

El cuarto elemento tiene que ver con el escalafón magisterial que, como ya apuntamos, se organizó en el año lectivo de 1943-1944 y estableció las diversas categorías y puestos a los que podía aspirar un profesor, los cuales iban de maestro “C” de escuela rural a director “A” de escuela primaria. La diferenciación la determinarían los años de estudio y la antigüedad en el servicio.

Los rangos y ascensos fueron acordados por una Comisión Nacional de Escalafón constituida en 1944.³⁰⁸ De esta manera los criterios de ingreso, selección y ascenso burocrático del magisterio quedaron regulados y sujetos a la autoridad de una comisión mixta en la que la SEP y el SNTE tendrían un papel protagónico.

En los hechos, las negociaciones entre estas dos instancias de poder y la aceptación, por parte del gobierno federal, del carácter decisorio del sindicato de maestros, conducirían a la creación de un poder paralelo al gubernamental que, en más de un momento, ha peleado por arrebatar espacios de control sobre el sistema educativo y sus actores.

No es éste el lugar para analizar las contradictorias y paradójicas relaciones que durante casi cincuenta años han sostenido la SEP y el SNTE, sin embargo, debemos apuntar la importancia que, desde sus inicios, concedió el gobierno a la organización magisterial y que movió a Torres Bodet a declarar que:

“La unificación de los trabajadores sindicalizados ha evitado controversias y discrepancias que confrontaron a los maestros durante muchos años y junto con ellos a los niños y las familias, y, a la par que los padres y los maestros, las autoridades de educación”.³⁰⁹ Y es justamente por esta atribución pacificadora, otorgada desde la SEP al SNTE, así como por los múltiples papeles que le fueron asignados desde diversas ópticas y perspectivas, que resulta importante aclarar tanto los procesos que dieron origen al sindicato magisterial como las formulaciones, a menudo contradictorias, sobre su concepción y su práctica institucional.



EL SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

Antecedentes

Podemos ubicar los antecedentes inmediatos del SNTE en 1941, cuando a instancias de Octavio Véjar Vázquez, entonces secretario de Educación, se formó el primer Comité de Unificación Magisterial integrado por el profesor Leopoldo Kiel, representante de Ávila Camacho, y elementos del Sindicato Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza (SNATE) y del Sindicato Nacional de Trabajadores Manuales y Administrativos de la SEP, dirigido por Adolfo López Mateos, ambos comprometidos con la secretaría al haber repartido a miembros de esas organizaciones puestos directivos. Tal fue el caso del profesor Ignacio Márquez Rodilla, director de enseñanza agrícola, y del profesor Rafael Méndez, director de educación rural.

Ahora bien, ciertamente esos sindicatos representaban un apoyo para la SEP, pero éste no era determinante ya que disputaban el control político del magisterio teniendo por adversarios el Frente Revolucionario de Maestros (FRM), ligado orgánicamente a la Confederación Nacional Campesina (CNC); el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), vinculado a la Confederación de Trabajadores de México (CTM) y a su líder, Vicente Lombardo Toledano, y a grupos de docentes afiliados al Partido Comunista (PC), dueño de una fuerte presencia entre los profesores, sobre todo en el sexenio del general Lázaro Cárdenas.

Como se verá, entre estas fracciones existían discrepancias que por un lado imposibilitaban, de entrada, el establecimiento de acuerdos –aun elementales– y, por otro, forzaban alianzas de corto alcance tendientes a obtener la hegemonía dentro del sector educativo y aun fuera de él.

Éste, en términos generales, fue el escenario en el cual se llevó a cabo el primer intento formal de unificación magisterial y que daría lugar a un enfrentamiento violento entre las fuerzas concurrentes y la SEP.

El Congreso de Unificación Magisterial de 1941

Previamente a su realización, en Querétaro el 28 de diciembre de 1941, enfrentó una serie de contradicciones que incluso movieron a la prensa nacional a mencionar la posibilidad de que hubiese choques entre las diversas fuerzas convocadas.

Al respecto, *Últimas Noticias* anunció: “Temer cruentos choques en Querétaro... Hay temores que ocurran hechos sangrientos.. pues varios líderes dispusieron que sus incondicionales se armaran para provocar desórdenes... Un buen número de obreros, especialmente albañiles, que prestan sus servicios en obras de la SEP fueron enviados en calidad de porros... con instrucciones de boicotear la convención... subrepticamente han sido enviadas armas de fuego para líderes interesados en que no se llegue a la unificación”.³¹⁰

Esta mención aludía fundamentalmente a los líderes del STERM, vinculados a la CTM la cual, como ya mencionamos, tenía una enorme influencia sobre los trabajadores manuales aun cuando el discurso indirecto y velado del diario permitía toda clase de suposiciones acerca de las instancias que, ocultas en el anonimato, influían para impedir la unificación magisterial.

Los temores —o tal vez la información proporcionada a los periódicos por fuentes interesadas en difundirla— se confirmaron rápidamente.

El congreso de Querétaro fracasó notoriamente. Durante la primera semana de enero, este acontecimiento fue una noticia relevante que ocupó primeras planas y captó la atención de analistas y articulistas.

Así, por ejemplo, el 31 de diciembre *Últimas Noticias* comentó: “Por los Rojos no hubo unificación. A los comunistas atribuyen el fracaso del congreso de maestros...”

El Partido Nacional Civilista por boca de su presidente Juan Álvarez declaró que el fracaso del congreso se debe al Partido Comunista... bajo el axioma de divide y vencerás... los comunistas que han peleado la tesorería de la organización...³¹¹

A pesar de que la tendencia inicial era acusar al PC y a sus miembros, no todas las fuerzas y organizaciones operaban contra el comunismo. Algunas alianzas coyunturales apuntaban a fortalecerlo dado que, dentro de las principales centrales políticas nacionales, existían maestros integrados al partido o ex militantes. Sin embargo, debemos anotar que la mayoría de los señalados como comunistas eran defensores de la educación socialista y, por lo tanto, considerados enemigos del régimen.

Esta oposición se manifestó en el congreso de Querétaro, escenario en el que el gobierno y sus aliados (algunos abiertamente anticomunistas), se enfrentaron a los profesores cardenistas sumados con comunistas en un frente amplio de izquierda. Ambos grupos luchaban por obtener la representación hegemónica del magisterio y posiciones burocráticas directivas dentro de la SEP.

Justamente esta pugna por el poder generó denuncias y declaraciones de actores de ambos bandos que posibilitan una lectura de los hechos y su trasfondo.

Así por ejemplo, *Últimas Noticias* relató en su sección “Perifonemas”: “Durante el sexenio que acaba de terminar... el STERM sirvió para... mantener el desorden en la educación nacional; fomentó la natural tendencia de la juventud a la mala educación; incrementó el odio y les extrajo a los maestros suficientes pesos como para alimentar los apetitos del Partido Comunista y del liberalismo cetemista.

Apenas se formó el FRM, con la protección de Graciano Sánchez y del presidente... inició una labor anticomunista y anticetemista... Tercero en discordia el SNATE también intentó meter baza en la jugada... cuando Véjar Vázquez... (llegó) a educación... una de sus primeras medidas fue darle al STERM, al FRM y al SNATE diez días hábiles para unificarse... Se propuso... un congreso... para el 28 de diciembre. Un millar de delegados, uno por cada 70 trabajadores de la enseñanza fueron elegidos... se les dieron \$25.00 y pases de viaje por tren... Hubo pases pero no pesos...



En la noche... sobre ellos cayó el pisotón de la noticia... Se abrió antes el congreso... en el local encontraron varios pelotones de soldados... que cerraban el paso y registraban a los más inconformes. Se replegaron los maestros... se juntaron en el Zócalo... Allí surgió un mitin... (y la decisión de efectuar otro congreso).

Un par de centenares de agentes... pusieron en un tren al Dr. Gabriel Galaviz, Secretario General de la FSTSE...

Los que se reunieron el sábado por la noche eran empleados de la SEP... auxiliares... y unos pocos maestros... El domingo... fue votada en el congreso una planilla única... (apoyada por la SEP).

Ahora la unificación tiene dos sindicatos: el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), producto de la unión del STERM y del FRM y el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Enseñanza (SMMTE)³¹².

Esta versión fue confirmada por la Segunda Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, que en voz del diputado Ramón Berzunza Pinto informó sobre el hecho que las fuerzas federales impidieron la entrada al Congreso, al licenciado Antonio Villalobos, presidente del Partido Revolucionario Mexicano (PRM), al secretario general de la FSTSE y a un gran número de maestros delegados.

En su declaración acusó asimismo al coronel Julio S. Matías, autoridad de la SEP, por no pagar viáticos y pasajes a los profesores.

El diputado Berzunza justificó la celebración de un congreso paralelo efectuado en el local del PRM y legitimó al SUNTE, organismo emanado de dicha reunión realizada por el STERM y el FRM.

Por su parte el SMMTE, avalado por Octavio Véjar Vázquez, en un manifiesto dirigido a la opinión pública y a los servidores de la educación el 15 de enero de 1942, difundido en *Excelsior*,³¹³ dio su versión de los hechos alegando que sujetos ajenos al magisterio obstaculizaron la unificación de los maestros, con el fin de conservar los privilegios de que gozaban hasta antes de septiembre de 1941.

Especificó que se trataba del licenciado Antonio Villalobos, presidente del PRM; de Fidel Velázquez, secretario general de la CTM y del doctor Gabriel Galaviz de la FSTSE.

Según el SMMTE, estos líderes utilizaban a los maestros como instrumento político y se repartían entre ellos los 800 mil pesos anuales de cuotas sindicales, obteniendo 100 mil el PRM; 75 mil la FSTSE y el resto la CTM y el STERM.

Por ello, la suspensión de cuotas sindicales ordenada por el Ejecutivo los afectaba directamente en sus intereses económicos, razón por la cual se coludieron a fin de integrar otra organización que sería avalada por los representantes del Tribunal de Arbitraje J. Guadalupe Zuno y Germán Parra, sus incondicionales.

Además, dentro de este sindicato (el SUNTE) había, según el SMMTE, comunistas como José Fernández Zamorano y líderes con más de 20 años sin practicar la docencia, como David Vilchis.

El SMMTE se autodefinió como la única instancia aglutinadora de maestros federales, estatales, municipales y particulares, y anunció su decisión de quedar fuera del control de la FSTSE, de la CTM y de la Internacional de Trabajadores afiliada al Partido Comunista (PC). Además, pidió unidad en torno a Véjar Vázquez, al presidente y a sus dirigentes: José Calvo, José Cerón, Rubén Rodríguez Lozano y Plácido Ramón.³¹⁴

También la FSTSE, cuyo secretario general era el doctor Gabriel Galaviz, dio su punto de vista culpando directamente al secretario de Educación no sólo de manipular el congreso para integrar un sindicato ilegítimo e incondicional a la SEP, sino de atentar contra los ordenamientos establecidos en el Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio del Estado (que él mismo contribuyó a modificar en detrimento de los derechos y conquistas de los burócratas), al impedir desde julio de 1941 la entrega de cuotas sindicales a la organización mayoritaria de acuerdo con la resolución del Tribunal de Arbitraje.

Además, acusaba a Véjar Vázquez de cesar a los inconformes y de mantener una posición persecutoria, divisionista y de intimidación. Se pronunciaba en respaldo al magisterio, manifestaba su respeto a las leyes y al presidente de la república; asimismo, manifestaba su alianza con el STERM en contra del secretario de Educación y del PC, al que tachó de contrarrevolucionario y acusó de pretender controlar hasta el 50 por ciento de los puestos directivos de la nueva organización. Esto último, según la FSTSE, dio lugar a la unión de fuerzas del PC y del FRM y al surgimiento del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE).

Finalmente, convocaba al magisterio a respaldar al STERM y a su nuevo comité ejecutivo en el que figuraban en la Secretaría General José Fernández Zamorano; en Trabajo y Conflictos, Juan Urbina Hernández; en Organización, David Robles Martínez.³¹⁵

En esta línea, el STERM se manifestó acusando a la SEP del fracaso del congreso de unificación y anunció su determinación de luchar contra esta dependencia por los ceses en masa que Véjar Vázquez dictó en contra de los profesores. Asimismo, denunció la intención oficial de tratar de formar un sindicato blanco que le fuese incondicional y que no protestara ante sus arbitrariedades.³¹⁶

Incluso salieron a la luz cuestiones económicas referentes a actos de corrupción e indirectamente atribuían a estos factores la causa fundamental del fracaso del congreso. A este respecto, *Últimas Noticias* informó: "Sólo \$187,000 pedían los maestros para la unificación. El comité nacional para la unificación magisterial solicitó: \$720.00 para pagar el sueldo de tres meses a su oficial mayor; \$20,160.00 para el sostenimiento por 4 meses del Comité; \$25,000.00 para gastos de representación y propaganda; \$20,000.00 para imprevistos; \$13,600.00 para los delegados organizadores por entidad; \$44,900.00 para delegados organizadores por zona y \$44,900.00 para delegados al congreso.



El presupuesto se redujo a 50 mil pesos y la comisión se integró por el encargado de Hacienda, Rubén Rodríguez Lozano, de la FSTSE; Ramón López, del STERM; Leopoldo Kiel, representante del presidente, y Julio S. Matías, por la SEP.³¹⁷

El presupuesto inicial resultaba realmente un exceso si se considera que los trabajos de organización efectivos se harían en sólo 20 días, no en tres meses, y que un maestro rural ganaba 80 pesos mensuales; una casa ubicada en la avenida Obrero Mundial costaba 10 mil pesos y el salario mínimo de los obreros era de 75 pesos mensuales.

Como quiera que fuese, lo cierto es que la SEP propició la formación de un sindicato incondicional: el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE), que cooptó algunos simpatizantes pero no constituyó una fuerza mayoritaria y desde su nacimiento quedó enfrentado al STERM y al SUNTE.

Por lo demás, las alianzas del STERM, el PRM y la FSTSE de un lado, y del otro el FRM y el PC (fusionados en el SUNTE), cambiaron la correlación de fuerzas internas dando la hegemonía en ese momento al STERM que, como ya hemos indicado, se hallaba vinculado orgánicamente a la CTM dirigida por Vicente Lombardo Toledano y por Fidel Velázquez, su secretario general. Todos ellos en contra de la SEP y de su titular Octavio Véjar Vázquez, pero declaradamente disciplinados al Ejecutivo Federal y su convocatoria a la Unidad Nacional.

Lucha por el poder y conflictos sociales

Las contradicciones que se plantearon en el congreso de Querétaro de 1941, como ya apuntamos, tenían una relación directa con las existentes en espacios más amplios de la formación social mexicana.

Ello explica, entre otras cosas, los conflictos y las pugnas por la hegemonía entre las diversas centrales corporativas y que dan significado a las acciones y declaraciones de sus líderes así como las alianzas entre ellos. Explica la intencionalidad subyacente —y en ocasiones abierta— del grupo gobernante por controlar los movimientos sociales organizados y someterlos a las directrices trazadas por el Ejecutivo. Dentro de esta misma lógica se encuadran los mecanismos diversos para cooptar a las centrales únicas creadas de arriba hacia abajo e integradas orgánicamente al bloque dominante.

Por último, explica la movilización de las fuerzas de izquierda para mantener su cohesión interna y las posiciones alcanzadas durante el sexenio anterior, sostenido sobre la base de una crisis de dirección que la reformulación del proyecto histórico nacional supuso, y que se reflejó tanto en su direccionalidad económico-ideológica como en su correlato político. En esta línea se ubica, por ejemplo, la crítica al cardenismo y al socialismo mexicano, al que se atribuyeron identidades con el estalinismo como única forma de práctica comunista.

Ahora bien, el resultado concreto del congreso de Querétaro no fue la unificación magisterial en un solo sindicato subordinado y sumiso como lo quería Véjar Vázquez,

ni tampoco el predominio absoluto de una sola fuerza, sino la integración de cuatro corrientes:

- El SUNTE, derivado de la unificación de los cuadros del PC y del FRM, cuyo comportamiento inicial anticomunista entró en clara contradicción con esta alianza posterior y que si bien representó un viraje ideológico también dio oportunidad a algunos de sus líderes de obtener algunas posiciones sindicales. Esta organización, como veremos, mantuvo a lo largo de su existencia una posición poco clara respecto de la SEP y el STERM, y estableció alianzas y oposiciones de corta duración con intenciones de lograr la hegemonía dentro del gremio más que atender la defensa de principios o de un proyecto educativo alternativo.
- El SMMTE, organización vinculada a la SEP y cuya incondicionalidad al titular de ésta puso en duda su legitimidad entre las bases magisteriales.
- El STERM, articulado a la CTM y aliado con la FSTSE y el PRM en contra de Véjar Vázquez, y
- otras fuerzas menos importantes como el SNATE y secciones sindicales estatales o regionales.

Ahora bien, los meses subsecuentes al congreso de Querétaro estuvieron marcados por el signo de la contradicción. Los acontecimientos que tuvieron lugar muestran, al menos, las siguientes tendencias:

- Por parte del sector oficial un doble juego de medidas en el que la SEP desató una abierta represión en contra de sus trabajadores y, paralelamente, inició una serie de acciones tendientes a generar un consenso social amplio sobre todo favoreciendo los intereses del sector privado, del alto clero político, las clases medias católicas y de la intelectualidad de derecha, tradicionales impugnadores de la escuela socialista.³¹⁸ Esta política explica que en enero se anunciara: "Para 1942 un programa de creación de nuevas plazas en 36 escuelas por inaugurar. Otra importante suma se destina a mejorar las condiciones de los maestros que ejercen en zonas insalubres, y otra más a la instalación de un sanatorio para mentores". Paralelamente, la represión hacia los maestros se concretó en: ceses masivos justificados con múltiples argumentos, acusaciones por subversión política, o corrupción, inobservancia del escalafón en perjuicio de los docentes, cambios de adscripción por razones políticas.³¹⁹ A estas medidas coactivas se sumó la manipulación de organizaciones políticas (civiles y oficiales) para hostigar a los profesores.³²⁰
- Una amplia movilización de las bases magisteriales, estudiantiles y civiles que emergió, por un lado, como producto de la pugna entre la SEP y los diversos sindicatos existentes en el sector educativo y, por el otro, como resultado de la puesta en marcha de la política educativa del Estado.³²¹
- Un comportamiento poco consistente de las organizaciones magisteriales y, como consecuencia, la conformación de bloques inestables y de corto alcance.



- Esta incapacidad de las dirigencias para establecer alianzas permanentes es una de las claves que explican su fragilidad frente a otras fuerzas sociales y su tendencia posterior a subordinarse de manera incondicional al Ejecutivo, y
- Una influencia significativa de las tendencias mundiales sobre la actuación de fuerzas influyentes en el sector.³²²

La constitución del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El arduo camino hacia la organización única

Las tendencias arriba apuntadas incidieron en el complejo proceso que dio por resultado la integración del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y cuya existencia se derivó más de las contradicciones existentes y de relaciones de fuerza y dominación que de consensos alcanzados o la articulación democrática de alianzas.

Los meses de enero y febrero fueron significativamente conflictivos, a lo que se sumó la primera propuesta de unificación hecha por el SUNTE en torno a la integración de un comité coaligado (formado por representantes de las tres organizaciones de maestros que pugnaban entre sí por alcanzar la dirección del movimiento); propuesta que generó diferencias tras de las cuales subyacían direcciones distintas y vínculos con los liderazgos sindicales.³²³

En suma, la acción violenta del Estado contra los trabajadores de la educación y las continuas movilizaciones con que éstos respondían creaban un ambiente de tensión extrema que no parecía propiciar las condiciones necesarias para la creación de un sindicato único, mucho menos si se esperaba que éste fuese democrático y ligado a las bases. Paradójicamente, la propuesta de integrar el mencionado comité coaligado contó con el apoyo del PRM, la CTM, la FSTSE, el PC, el del presidente de la República y al interior con el apoyo del STERM, que condicionó su participación en el sentido de que la SEP no interviniera, y por su parte el SUNTU aceptó sumarse desde una postura neutral. La única fuerza que inicialmente se opuso fue el SMMTE —que no reconocía legitimidad a las otras organizaciones de maestros y pretendía abrogarse la totalidad de los trabajos de organización y realización de tareas conducentes a la unificación del gremio—; posteriormente aceptó integrarse al comité coaligado, pero manteniendo su disciplina con Véjar Vázquez.

Este propósito de coalición probablemente estuvo influido por el llamado a la Unidad Nacional efectuado por el Ejecutivo y secundado por diversas fuerzas sociales a partir de la declaración del Estado de Guerra, hecho por México en mayo de ese año, como mencionamos en el capítulo anterior.

La correlación de fuerzas permaneció más o menos estable en los seis meses subsecuentes, con movilizaciones de apoyo al presidente, declaraciones a favor de la democracia y actividades de proselitismo ideológico a favor del gobierno.

Sin embargo, el inicio del Congreso de Educación promovido por la SEP y presidido

por José Vasconcelos³²⁴, creó un clima de incertidumbre entre los profesores adeptos a la educación socialista, y pronto verían, en las propuestas de los congresistas, confirmadas sus sospechas de la intención reformista del gobierno.

Ello tuvo efectos inmediatos, pues el SUNTE expulsó de sus filas a todo simpatizante con la educación socialista o sospechoso de comunismo. Ello fracturó al SUNTE, pues los profesores Federico González Gallo, Juan Negrete López y Valente Lozano fueron cesados de la SEP y expulsados por Arcadio Noguera y Joaquín Barrera.

Éstos a su vez se movilizaron en contra de la SEP y realizaron un Congreso Nacional Ordinario con los sectores que aún controlaban, no reconocieron su expulsión ni a los dirigentes que los habían agredido.

Así, el SUNTE quedó dividido en dos fracciones, cada una de las cuales reclamaba su legitimidad y su espacio en las negociaciones con la SEP. Ante esto, las autoridades organizaron un nuevo comité coaligado de unificación integrado por el STERM, SUNTE, SUNTE bis, SMMTE, y apoyado por la FSTSE, la CTM y el PRM.

Este nuevo comité nació el 28 de marzo de 1943, sin embargo funcionó poco tiempo, sus apoyos externos sufrieron cambios al perder sus posiciones dirigentes el presidente del PRM por no ser católico y por unirse la FSTSE con el primero en contra del gobierno.

También en la CTM se dio un proceso de depuración de las fuerzas contrarias a la reelección de Fidel Velázquez como secretario general, quien incluso se pronunció por una central que estuviera compuesta por trabajadores disciplinados y dispuestos a apoyar al gobierno.

Véjar Vázquez por su parte continuó ubicando la educación nacional dentro de los parámetros de la escuela del amor y en dos cartas, la primera dirigida a las madres de familia y la segunda a los maestros, publicadas los días 11 y 16 de mayo, equiparó la profesión docente al sacerdocio e identificó a los maestros como apóstoles de la educación.³²⁵

Para septiembre de 1943 los conflictos entre la SEP y el SUNTE y SUNTE bis llegaron a su punto máximo de contradicción, cuando Valente Lozano presentó un ultimátum al secretario a fin de que éste reconsiderara los ceses dictados en contra de los profesores presuntamente comunistas. Ante este hecho, Véjar Vázquez y el propio Ávila Camacho reaccionaron desconociendo al Comité Coaligado, manifestaron su disgusto ante el fracaso de los intentos de unificación y trataron de imponer un modelo sindical para los docentes.

Este modelo fue difundido por la prensa como algo dado y no como una propuesta, al respecto *Últimas Noticias* informó: "Se desconoce al Comité Coaligado. Disgusto del Ejecutivo porque fracasó la unificación... El presidente de la república desconocerá (al)... SUNTE, STERM, SMMTE y (a) la Federación de Maestros Autónomos debido a su fracaso...

Se agregó que... los maestros federales serán organizados en sindicatos de zona y tratarán todos los asuntos... a través de los inspectores de la SEP que se convierten



así en líderes del magisterio... Los maestros estatales estarán organizados en sindicatos estatales autónomos sin intervención de centrales y sin vínculos con organizaciones sindicales nacionales... Pero los maestros opinan que estas medidas acabarían con sus conquistas... y con las leyes de escalafón, inamovilidad, etc., ... Propondrán... la creación de un nuevo organismo con gentes nuevas para... lograr la unificación".³²⁶

Como se observa en el texto anterior, la unificación de los maestros en un organismo sindical único no se generó por decisión de los maestros sino por presión del Ejecutivo y de las instancias de poder dentro de la SEP.

El último acuerdo tomado en torno a la estructura y la dirigencia magisterial sindical no refiere precisamente consensos amplios y democráticos que surgieran de las bases, sino por el contrario, un acuerdo cupular que si bien frenó la iniciativa del gobierno no expresó ni las necesidades de los docentes ni sus propias propuestas como se demostraría después. Sin embargo, se tomó la decisión de convocar a un nuevo congreso en diciembre y la SEP se comprometió a no intervenir.

Como se verá, los frágiles acuerdos tomados por las cúpulas de las organizaciones existentes en septiembre, pronto mostraron sus limitaciones cuando, por ejemplo, en noviembre los profesores del SUNTE acusaron a Ramón García Ruiz, del SMMTE, de recorrer la república para predisponer a los maestros en contra del congreso; también se informó la negación de los trabajadores manuales y administrativos de la SEP a asistir y su deseo de integrarse en un sindicato autónomo.

Pese a ello la fecha inicial pactada para el congreso, 24 de diciembre del 43, se respetó y, además, se anunció el respaldo del gabinete presidencial, del PRM, la CNOP, el Consejo Obrero Nacional, la CNC y del propio presidente, los que sellaron su apoyo con el compromiso de asistir a la ceremonia inaugural.

Además, desde el mes de noviembre, se difundió la noticia de la enfermedad de Véjar Vázquez y su posterior sustitución por Jaime Torres Bodet.

Esto último facilitó sin duda la realización del Congreso de Unificación que arrancó el 24 de diciembre con la presencia de aproximadamente 2 000 delegados y la asistencia de todas las organizaciones sindicales del magisterio existentes: SMMTE, SUNTE, SUNTE bis y SNATE.

Sin embargo, la falta de acuerdo sobre la estructura sindical, los vínculos orgánicos con el gobierno y otras instancias políticas y, sobre todo, las diferencias por el reparto de poder dentro de la nueva institución pronto se manifestarían; el día 28 Rubén Rodríguez Lozano (de una fracción del SMMTE); el SUNTE y la Federación Autónoma de Escuelas Particulares junto con un grupo de trabajadores administrativos y manuales de la SEP decidieron realizar un congreso paralelo, en desacuerdo con el proyecto que aparecía como dominante en la sede del congreso oficial, el Palacio de Bellas Artes.

En Bellas Artes había aproximadamente 1 250 delegados que apoyaban un sindicato único, nacional, autónomo de la SEP y del poder de los gobernadores, con capacidad gestora y presupuesto propio generado por las cuotas de los trabajadores.

En el congreso disidente, en cambio, se planteaba la creación de una organización confederada integrada por sindicatos estatales autónomos, en la que prevaleciera un criterio democrático concretado en el respeto de todo credo e ideología. En esta reunión se presumía la asistencia de alrededor 650 trabajadores.

La noche del 28 de diciembre se preveía que nuevamente fracasaría la unificación de los docentes. Sin embargo, la mañana del 29 se informó a la prensa que negociadores anónimos habían logrado convencer al profesor Rodríguez Lozano, líder de la disidencia, de integrarse a Bellas Artes a cambio de una cuota de poder.

Para entonces el Congreso de Bellas Artes, presidido por Luis Álvarez Barret, llegaba ya a sus conclusiones reiterando su propuesta de formar un sindicato nacional y único que luchara por mejoras salariales y estuviera constituido por dos secciones en cada entidad de la república. Una para los profesores estatales y otra para los federales. La renovación de los líderes, según este planteamiento, sería cada dos años. Su lema: "Por una Educación al Servicio del Pueblo".

El día 30 de diciembre Rubén Rodríguez Lozano y sus 650 delegados se incorporaron a Bellas Artes.

El SNTE iniciaría con un capital de 700 mil pesos anuales y 70 mil miembros activos. La correlación de fuerzas determinó la importancia y el número de carteras asignadas a las dirigencias preexistentes.

Así surgía un sindicato en el que las relaciones de poder y dominación predeterminaban las relaciones entre sus miembros. Se reconocía la diversidad pero a partir de su subordinación a la línea hegemónica y se establecía como norma la peor interpretación de democracia, pues se pronunciaba por la inclusión de todo tipo de tendencias y de credos pero con acatamiento a la conducción dominante y respeto al derecho de veto de la Secretaría General.

El SNTE se instituyó como resultado de un acuerdo cupular entre líderes: vinculado orgánicamente al gobierno y sus representaciones políticas (partido oficial, federación de sindicatos de burócratas, también cupular y verticalista, etc.); desligado de las bases magisteriales y de sus intereses, preocupaciones y propuestas. Pero sobre todo, desde sus inicios, su estructura y su carácter lo definieron no como un frente amplio heterogéneo y democrático de fuerzas sociales sino como una entidad regida por los principios de la dominación; sujeto y subordinado al bloque en el poder —léase gobierno-burguesía— y marcado por el verticalismo y fuerte autoritarismo.

El reparto inicial de carteras da idea de la correlación de fuerzas y de la capacidad de control de las dirigencias sobre sectores específicos de los trabajadores de la educación. Así, por ejemplo Luis Álvarez Barret renunció a la Secretaría General del SNTE a favor de Luis Chávez Orozco, el candidato de Lombardo Toledano; Álvarez Barret



fue designado a la Secretaría de Organización y Propaganda, segunda en importancia; al SUNTE bis se le otorgó una cartera, que ocupó Valente Lozano; al SMMTE, dos cargos que fueron ocupados por José Serón y Luis Iberri; al SUNTE, una cartera asignada a Arcadio Noguera; al PC, una posición para J. Luis Figueroa; a los negociadores que lograron la reintegración de los disidentes, tres puestos, los de Juan López Negrete, José Fernández Zamorano y Manuel Villasana, y la cartera de Vigilancia, para Rubén Rodríguez Lozano.

De tal manera, si bien al STERM se le concedió la Secretaría General no se le dieron posiciones en las cuales sostenerla, y pronto la perdería; a la SEP se le entregarían, a través de Álvarez Barret, no sólo la Secretaría de Organización sino las de los negociadores, y a las demás organizaciones se les concedería sólo una cartera a cada una. Con lo anterior se lograba, por un lado, mantener su división y, por el otro, se garantizaba su debilidad frente a un sector oficialista que pronto sería no solamente mayoritario sino también dominante y al que se sumaría el resto de las fuerzas, en unas ocasiones por su mayoría y en otras por representar posibilidades reales de ascenso político y control económico.³²⁷

EL PLANO ACADÉMICO

Uno de los factores de mayor importancia para el régimen de Ávila Camacho y para la Secretaría de Educación Pública, a lo largo de toda su gestión, fue la formación de un nuevo tipo de educador que concretara y fortaleciera con su práctica las líneas esenciales del nuevo proyecto educativo.

Este nuevo proyecto, como ya apuntamos, significó en los hechos la reorientación, en más de un sentido, de los postulados de la educación socialista. El discurso oficial y las políticas educativas puestas en marcha desde 1941 tendieron, por un lado, a generar consensos con relación a las nuevas concepciones educativas y, por otro, a descalificar implícita o explícitamente las propuestas y acciones vinculadas a la educación socialista.³²⁸

Por ello, sin duda era fundamental devaluar y transformar la identidad y la práctica de los maestros que, durante el sexenio cardenista y desde 1922, habían protagonizado experiencias que trascendieron los límites de lo meramente escolar y dieron a los docentes prestigio y presencia como organizadores comunitarios, como líderes sociales.

Lo anterior fue palpable sobre todo en las zonas agrarias, en donde los profesores rurales construyeron escuelas alrededor de las cuales se fundaron comunidades, alfabetizaron a los adultos, enseñaron a los campesinos las leyes agrarias y los organizaron políticamente, capacitaron a los jóvenes y a las mujeres y, en suma,

llevaron a la práctica algunas tareas y reivindicaciones concebidas entonces como prioridades del programa revolucionario, visto como triunfante.

Un diagnóstico desalentador

El camino inicial para lograr la descalificación de ese magisterio fue el énfasis en señalar su carencia de formación específica y su excesiva práctica política.

Aun Sánchez Pontón, reconocido por su filiación cardenista, menciona que: “del magisterio primario de la república el 76% carece de título profesional... si se estudia sólo al magisterio federal, incluyendo a los estatales y los de educación privada, el 81% carece de título, de los maestros rurales, el 86% carece de él”.³²⁹

Y reconoce que la Secretaría de Educación Pública debe asegurar tanto la permanencia del personal en su sitio de trabajo como el desempeño de las funciones que indican su nombramiento. Plantea además la necesidad de trazar los límites entre la acción educativa de los docentes y su práctica sindical respetando en ambos casos los ámbitos legalmente estatuidos.³³⁰

Fue Véjar Vázquez el encargado de llevar a cabo la más severa crítica a los maestros rurales y quien aseveró, entre otras cosas, que los profesores habían abandonado los cauces de la laboriosidad, responsabilidad, cooperación, disciplina y superación profesional.³³¹ Desde su perspectiva los maestros eran usados con fines políticos y demagógicos de partido y se ocupaban en tareas subversivas en contra del régimen y de la nación, más que de la formación de sus estudiantes.

Fue también este secretario quien, como ya apuntamos, modificó los requisitos de ingreso al servicio, canceló la educación mixta en la Escuela Normal para Maestros del D.F. y, como consecuencia de las protestas de los estudiantes, cerró el plantel temporalmente.

La actitud violenta de Véjar Vázquez contrastó notablemente con la de Torres Bodet, quien modificó la forma política del trato hacia los profesores, no así el fondo.

La opinión de este intelectual y poeta, miembro en su juventud del grupo de Los Contemporáneos y educado en la diplomacia del servicio exterior, no era muy distinta a la de Véjar Vázquez, pues según expresa en sus *Memorias*:

“En cuanto al magisterio podía afirmarse que, en su mayor proporción se hallaba constituido en aquellos años... por tres sectores muy desiguales. Existía, en primer lugar, una mayoría sencilla, pero ayuna —en proporción alarmante— de competencia... muchos de ellos de luz escasa... Junto a ellos, millares de jóvenes, reclutados al favor de cualquier capricho, al azar del menor encuentro, sin más diploma que el certificado de primaria o —como lujo— el recuerdo de 1 o 2 años de... enseñanza media.

Al lado de este sector, existía otro: menos numeroso pero de movimientos más perceptibles... políticos unos, y otros vejados por la política, todos insatisfechos.

Por último... venían los maestros de conciencia y de corazón.”³³²

A favor del magisterio Torres Bodet señala la falta de garantías, oportunidades de ascenso y estímulos que padecía el magisterio. Asimismo apuntaba los salarios exigüos y la exigencia académica y política que la educación socialista planteaba a los profesores.

Al respecto afirma, no sin ironía: “No concluían ahí las contradicciones. Esa misma masa magisterial... sin esperanza... carente de vocación... toda ella mal pagada, tenía que difundir en una nación que hacía gala de aspiraciones democráticas, una educación socialista.. por si ello no fuera bastante... tenía que transmitir... con su pobre haber de conocimientos y en un mundo de transformaciones técnicas, un concepto racional y exacto del universo...”³³³

Las reformas a la educación normal

Seguramente ante la realidad que describen las anteriores apreciaciones, Sánchez Pontón, Véjar Vázquez y Torres Bodet intentaron, por diversos caminos, alentar y transformar la formación de docentes.

Sánchez Pontón se propuso como línea prioritaria la unificación (en el sentido de homogeneidad) de la educación normal y por lo tanto la aplicación de los mismos planes y programas, libros de texto, orientación filosófica y política, criterios de evaluación, etc., en todos los planteles de esta modalidad.

Además, reorganizó el subsistema y tipificó la formación de docentes de acuerdo con el siguiente esquema:

Ramas	Años de estudio
1. Normal de educadoras	3 años después de la secundaria
2. Normal rural	4 años después de la primaria
3. Normal urbana	3 años después de la secundaria
4. Normales estatales	3 años después de la secundaria
5. Normal de educ. física	3 años después de la secundaria
6. Normal superior	4 años después de la Normal o bachillerato
7. Mejoramiento profesional	Estudios permanentes para docentes en servicio*

Octavio Véjar Vázquez, por su parte, impuso la educación unisexual y dividió la Normal en dos planteles: uno, para señoritas, ubicado en Brasil 31, y otro para varones en Santa Catarina, cuyas condiciones eran, según Torres Bodet, en sumo deprimentes.

Depuró el personal docente de las normales y excluyó del de señoritas a maestros con menos de 50 años de edad. Fuera de esta determinación y del serio conflicto con los estudiantes que derivó, como ya apuntamos, en el cierre de los planteles y en el

* Valor escalafonario variable.

encarcelamiento de los jóvenes líderes, no hubo propuestas que incidieran significativamente en la formación de maestros durante su gestión.

Por su parte, Torres Bodet convocó a un Congreso de Educación Normal del que se desprendieron las recomendaciones básicas para una reforma a fondo del nivel.

Una de las conclusiones más relevantes fue la referida a la insuficiencia de los años de estudio y las cargas curriculares. De ahí surgió la recomendación del incremento de los años de formación profesional a cuatro después del bachillerato, es decir, una duración similar a la de las licenciaturas universitarias.

Al respecto, Torres Bodet señala: "La comisión... no se creyó con derecho a menospreciar el valor de la realidad.. más de 17,000 maestros federales primarios no tienen título... antes de hacer de los egresados de esas escuelas... una burocrática autocracia susceptible de desquiciar los escalafones urgía unificar la preparación de la mayoría.

Hubimos de reducirnos al lapso legal de 6 años..."³³⁴

De esta manera, los estudios de educación normal en el nivel nacional y en todas sus modalidades se homogeneizaron a 3 años después de la secundaria. Pero más allá de estas reformas, los contenidos directamente vinculados a lo ideológico y lo político recibieron un tratamiento específico por parte del gobierno.

Así, y nuevamente según Torres Bodet: "extendemos el alcance de los programas de educación cívica e historia a tres cursos anuales cada uno ajustándolos a las conclusiones a que llegaron los historiadores mexicanos en la Conferencia de Mayo de 1944".³³⁵

Con relación a las normales rurales, se expandió el ciclo profesional (incluyendo la secundaria) de 4 a 6 años, ya que según el entonces secretario del ramo: "una formación incompleta del maestro rural daña gravemente a la población... fomentando en él... inconformidad y pesimismo... un espíritu de fracaso y de incredulidad social".³³⁶

Se descartaron del currículum las asignaturas vinculadas a las técnicas agrícolas y se incrementaron aquellas de cultura universal que se incluyeron en el plan de estudios de las demás normales.

La matrícula creció de 968 alumnos en 1940 a 3,555 en 1946.

Para atender a los maestros en servicio sin título de normal, se abrió como opción académica el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), creado por ley el 19 de marzo de 1945.

El instituto combinaba cursos por correspondencia diseñados por especialistas, los cuales se enviaban gratuitamente a los profesores junto con cuestionarios de auto-evaluación. Esta etapa, considerada como preparación escrita, era complementada en centros que funcionaban durante el verano y en donde los maestros presentaban exámenes y recibían la certificación correspondiente.

Como ya anotamos el estímulo económico fue el principal acicate para los profesores, ya que por cada año de estudio el Estado incrementaba sus salarios en una sexta parte de la diferencia existente entre un maestro rural no titulado y otro que sí lo estuviese.

Una segunda alternativa fue la transformación del Instituto del Magisterio de Segunda Enseñanza, fundado en 1936, en Escuela Normal Superior de México, creada en 1942.

La Normal Superior inició con presupuesto de 129 mil pesos, suma que para 1946 ascendió a 404 469 pesos.³³⁷

Este presupuesto contrastaba notablemente con el del Instituto Politécnico Nacional, que contaba con 7 400 pesos, y más aún con el de la Universidad Nacional, de \$ 6 225 pesos.³³⁸

La Normal Superior tuvo desde sus inicios funciones institucionales claras, sería el centro educativo encargado de formar a los profesores de secundaria. Su perfil, coherente con el nivel al que atenderían, estaba determinado por las materias que constituían el plan de estudios y se proponía otorgar a los docentes un alto grado de especialización científica y, a la vez, la capacitación pedagógica necesaria para impartir cátedra de manera eficaz.

Lo que se proponía la SEP era transformar al docente, lograr que éste cambiara su visión sobre su quehacer profesional y sobre el papel de sí mismo y de la escuela en la comunidad.

Los saberes, ideologías y prácticas académico-políticas de los docentes fueron puestas en el tapete de la discusión. Ciertamente, los saldos fueron determinados por los comportamientos de los bloques de poder al interior del sistema educativo (en donde como ya analizamos los liderazgos hegemónicos hasta 1940 perdieron predominio y fueron prácticamente sustituidos por nuevos sectores); sin embargo, las bases magisteriales construyeron sus propias alternativas que, sumadas a tradiciones y herencias históricas, gestaron un amplio, paradójico y heterogéneo universo en donde las mediaciones regionales y locales que, al lado de aquellas que devienen de los mitos e imaginarios elementos épicos construidos en torno al maestro como productor e impulsor del aliento revolucionario, respondieron a las de la ideología dominante con la que sin embargo interactuaron contradictoriamente.

La subsistencia de nociones, identidades y, por lo tanto, prácticas, ligadas a las herencias de la escuela rural y a algunas utopías revolucionarias permeando, con evidentes contradicciones, el "ser" y el "hacer" de los profesores mexicanos.

La recuperación histórica de algunos elementos de análisis sobre este plano es importante para comprender en un nivel de mayor profundidad las múltiples paradojas y contrasentidos que desde su discurso, su autoimagen y praxis demuestran los docentes mexicanos.

IDEOLOGÍAS, IDENTIDADES Y PRÁCTICAS MAGISTERIALES

El destino de la subversión social

Durante la implantación del proyecto de la educación socialista, en el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), se atribuyeron a los profesores importantes funciones vinculadas a la organización del proletariado rural y urbano así como a la defensa de sus intereses, a la toma de conciencia de su papel en la lucha de clases en contra de la explotación burguesa y a favor de la transformación cualitativa de la sociedad mexicana.

Así, de manera explícita, fue trazado para el magisterio el destino de la subversión social.

El propio Lázaro Cárdenas aseveró: "Nunca más debe figurar el educador como el individuo que desde el estrecho recinto del aula se conforma con impartir a sus educandos nociones generales... Frente a este tipo de magisterio que no ha alcanzado en la sociedad ni la influencia ni la consideración que se deben a su ministerio, debe alzarse en guía social que penetre con valor en la lucha social... al servicio del campesino organizado y al taller del obrero fuerte por su sindicalización... para defender sus intereses, para saber modelar en forma integral las aptitudes del niño interesa el encarrilamiento legal de los padres en la conquista, cada vez más firme y dignificante de los derechos del trabajador..."³³⁹

De esta manera, desde la posición presidencial se diseñaba para los maestros una línea de acción con la cual su trabajo en clase era sólo una parte de su labor. Ésta, amplia y abarcadora, implicaba la organización de los trabajadores y la construcción de un vínculo pedagógico entre los padres y los alumnos, todos ellos trabajadores urbanos o agrícolas.

El maestro, como intelectual orgánico,³⁴⁰ como organizador de la conciencia colectiva, como instaurador de comunidades y defensor de los intereses de los grupos sociales dominados tenía, por cierto, un papel diferente al que le atribuyera José Vasconcelos como apóstol de la educación. Vasconcelos, primer secretario de Educación Pública durante el gobierno de Álvaro Obregón, propuso como proyecto la redención educativo-cultural de la nación por la vía de la incorporación de todos los mexicanos a una sola noción de identidad nacional, borrando así la heterogeneidad existente y asimilándose a las raíces indígenas e hispánicas que deben unir a todos los mexicanos. Plantea como fin del quehacer educativo la construcción de un nuevo mundo.

Ve al Estado como a un gran mesías que debe llevar a los desposeídos la riqueza, el arte, la ciencia y la cultura, obra en la que los maestros, como los apóstoles cristianos, debían entregar su vida a la labor educativa y hacer llegar, a todos los mexicanos, la luz del conocimiento.

Este apostolado que negaba lo material y enaltecía los valores espirituales estaba ligado, desde luego, a las condiciones laborales de los maestros, que eran de suma

inestabilidad; a su exiguo salario, a sus vidas siempre insatisfechas y exigía, a cambio de una paga mínima y de escasos compromisos por parte del gobierno, una solidaridad ilimitada de los profesores así como jornadas extenuantes de trabajo. En suma, se les pedía una dedicación permanente a la docencia y su adscripción incondicional en aras de la causa ideológica del Estado, con menoscabo de sus propias expectativas y aspiraciones.

Ése era el apóstol de la educación contra el cual, décadas después, se levantarían las voces críticas del magisterio según el concepto cardenista.

Esta nueva postura se resume en la siguiente intervención: "Para nosotros los maestros el 15 de mayo... no significa... un maestro que cumple con sus tareas diarias mansa y apostólicamente... significación acorde al concepto de la clase explotadora y que tiene como ideal del maestro el del fiel servidor que realiza la tarea de domesticar al pueblo... para mantener la opresión.

Ahora el maestro lucha por poner sus esfuerzos... al servicio de... la Revolución Mexicana antiimperialista, democrática y agrarista...

Lucha por una educación popular... que abarque... a los indios, los campesinos... los hijos de los trabajadores.

Por los consejos escolares, es decir, por la participación del magisterio en la dirección del trabajo escolar..."³⁴¹

El camino de la subversión era destacado por intelectuales y constructores de la escuela mexicana, entre ellos Rafael Ramírez, Luis G. Monzón y Aureliano Esquivel y Casas.³⁴²

El llamado a la consolidación del proletariado mexicano como fuerza organizada, a la transformación revolucionaria que llevaría a la formación social y a la concientización del propio gremio, no cesó con el cambio de gobierno. Aún en el primer año de gestión avilacamachista, Luis Sánchez Pontón atribuía al maestro las siguientes funciones: "Debe contribuir a la preparación del pueblo para que éste resuelva con mayor eficacia los problemas económicos, sociales y culturales y acelerar la marcha hacia Estados de más elevada civilización... Su acción educativa no puede confirmarse dentro de las paredes de la escuela; tiene que proyectarse hacia el medio social..."³⁴³

Sin embargo, en este discurso se encuentran ya ausentes los elementos esenciales de la conceptualización política de la práctica magisterial vigente con la educación socialista. Posteriormente, como veremos, la ausencia fue suplantada por la franca condena ya que, desde la perspectiva del nuevo bloque dominante, el ejercicio del magisterio debía transformarse de manera radical.

*La escisión esquizofrénica de la función docente*³⁴⁴

La transición planteada desde el bloque de poder aglutinado en torno a Ávila Camacho fue violenta e implicó una ruptura con los consensos y las tradiciones de la escuela mexicana hasta entonces predominantes y mayoritariamente internalizados.³⁴⁵

En los hechos, lo que el gobierno trató de lograr fue la disociación entre el quehacer académico de los docentes y su práctica política (que incluso llegó a la negación de ésta como posibilidad real y derecho civil), la separación de la escuela con la comunidad destinando al profesor sólo el primer ámbito como el sitio de su acción, la negación de la conciencia de clase mediante la ideología de la neutralidad, la preminencia de lo individual por sobre lo colectivo.

Se propuso el retorno al apostolado, al sacrificio y la abnegación; se negó su derecho a la práctica política y se trazaron límites a su acción comunitaria. Esta escisión violenta de la identidad magisterial puede apreciarse en el siguiente texto signado por Véjar Vázquez:

“Estarán fuera de la ley los maestros que hagan política...

Exigencia a los trabajadores de la enseñanza para concretarse sólo a sus labores docentes... y apartarse de la política que sólo los ha dividido... El maestro que no cumpla será sancionado...”³⁴⁶

La descalificación y la violencia en contra del maestro rural y de su práctica como educador y líder comunitario llevaron a Véjar Vázquez (en un acto sin precedentes) al enjuiciamiento público en la Cámara de Diputados. Ahí, a pregunta expresa del profesor Antonio Betancourt Pérez sobre su menosprecio por el magisterio, particularmente al rural, el entonces secretario del ramo respondió:

“Cuando me hice cargo de la SEP... la escuela rural desempeñaba una función limitada... No todos los maestros se reclutaban de los surgidos en las escuelas normales rurales y los maestros rurales estaban reclutados, en un gran porcentaje de núcleos diversos... se había formado la denominación de maestros rurales para disponer libremente de plazas y aplicar los sueldos a cosas distintas del ejercicio de la docencia... No nos hemos expresado mal de los maestros rurales sino de los que se atribuyeron ese calificativo, de los que pasan como tales sin serlo, de los que cobran sin ejercer la docencia en el campo...

Creemos que el maestro rural debe tener espíritu de sacrificio que animó a los antiguos misioneros porque lleva una vida de sufrimiento, dolor y tragedia.”³⁴⁷

El retorno a la figura mesiánica del educador, revestida de una fuerte carga ideológica de tipo religioso, quedó esclarecida cuando en el Congreso de Educación, José Vasconcelos afirmara:

“La educación del futuro tendrá que acentuar, por lo menos en lo económico, su carácter social y aun socialista... en el amplio sentido eminentemente cristiano y humano que es su sentido auténtico; educación que construya y perpetúe una sociedad sin privilegios... que sin dejar de garantizarnos la equidad nos libere... del estado moderno.”³⁴⁸

Esta vinculación ideológica entre la escuela y el cristianismo, entre el trabajo docente y el sacerdocio no fue, desde luego, gratuita.

El apostolado (como destino del educador) pretendía eliminar toda práctica política transformadora o contestataria –que podría llegar a trascender los límites del aula e incidir en la vida de las comunidades– a la vez que lograr, por parte de los profesores, una actitud sumisa frente al régimen y sus disposiciones.

Por ello, era tan importante la escisión esquizofrénica de las identidades del líder comunitario y el educador, antes introyectadas como una sola visión del quehacer magisterial.

Por ello era tan importante que los maestros aprehendieran una nueva manera de ser y de pensarse, de actuar y relacionarse con la realidad.

Tal es el sentido de la carta que Véjar Vázquez dirigió a los maestros, en la que apuntó: “Nunca se apreciarán justamente los servicios que presta el maestro a la patria que más que dominador de la ciencia o la técnica, es la conjunción de una mente clara y un espíritu generoso; un verdadero maestro cuyo espíritu hace de su vida un ejemplo...”

Apelo al maestro, con vocación para el apostolado de la enseñanza... para el sacerdocio... para que se esfuerce... porque la madre... mire a la escuela sin recelos... segura de que nadie pretenderá imponerle teorías perniciosas... o de inculcarle discordias, luchas irritantes que le lleven a la agitación y a la pasión destructiva...”³⁴⁹

Sin embargo, la respuesta de los maestros ante esta intención gubernamental fue de rechazo y de violencia también. El secretario no logró sino incrementar la participación política del magisterio y avivar su militancia en frentes contestatarios.

De esta manera, a cada ofensiva de la SEP se generaba una reacción del magisterio. A cada consigna oficial los profesores oponían banderas propias e independientes. Esta situación permaneció hasta que la correlación de fuerzas y las necesidades del propio bloque hegemónico movieron al presidente a decidir la renuncia de Véjar Vázquez y el nombramiento de un nuevo titular, Jaime Torres Bodet, que seguiría una estrategia distinta la cual le permitiría hacer avanzar las líneas esenciales de la política educativa decididas ya y, a la vez, restablecer los consensos necesarios para sostenerlas, entonces severamente fracturados.

Entre la intolerancia y la conciliación: el maestro como técnico de enseñanza

La redefinición del vínculo del gobierno con el magisterio implicaba ciertamente el establecimiento de nuevas reglas del juego, que si bien no abandonaban la intolerancia hacia la participación política del profesor y su incidencia en las comunidades, sí aminoraba la severidad de las medidas oficiales y la violencia práctica y discursiva en contra de los maestros.

En su discurso de toma de posesión, Torres Bodet expresaría con claridad estas líneas al declarar: “Si hemos de hacer de la educación un baluarte de México, habremos de eliminar toda agitación malsana de sus recintos. Los derechos que había logrado son garantía que ninguna autoridad intentará desarticular. Lo que importa es que no se

conviertan... ni en escudo para la inercia, protección para el ocio, ni en trampolín de asalto...

Para que los nuevos mexicanos tengan fe en la educación... (es necesario) el respeto a nuestras instituciones y la depuración de nuestra política..."³⁵⁰

Torres Bodet también tipificó con claridad el nuevo tipo de educador que el Estado requería para hacer avanzar su proyecto educativo así como las funciones sociales que su desempeño implicaba.³⁵¹

La reconciliación nacional, la cohesión patriótica, el equilibrio y la estabilidad social fueron los puntos centrales de su convocatoria a los maestros.

El sentido humanista del discurso de Torres Bodet no excluyó el hecho de que requiriera profesores que fuesen prioritariamente técnicos de la enseñanza³⁵² con capacidades adscritas a su labor docente que debía ubicarse por encima de sectas o grupos.

Los efectos de su gestión fueron óptimas para el gobierno, sin mayores dificultades llevó adelante las líneas esenciales del proyecto educativo nacional diseñado por el avilacamachismo y aun contó con el apoyo del SNTE y de grupos de profesores destacados y con capacidad de convocatoria entre las bases magisteriales.

Éstas, a su vez, avanzaron en la consolidación de sus propios proyectos y lograron estabilidad en el empleo, mejoras salariales y oportunidades de ascenso académicas y profesionales.

La confluencia de estos dos movimientos (entre lo instituyente y lo instituido) generó consensos profundos y un proceso de institucionalización del magisterio mexicano.³⁵³

Los referentes fundamentales del mismo tuvieron que ver con normas y pautas de comportamiento y relación entre los diversos actores involucrados: saberes y prácticas adscritas al ejercicio docente; elementos simbólico-significativos; formas de entender la realidad y estar en ella y, en suma, un complejo y contradictorio entramado de elementos subjetivos y objetivos que transformaron la identidad del maestro, su práctica y sus vínculos institucionales con lo educativo y lo social.

Por lo anterior puede considerarse al sexenio avilacamachista como un verdadero parteaguas histórico cuyas consecuencias para la educación mexicana fueron profundas y de largo alcance. Rebasando, en más de un sentido, los propios fines e intenciones que desde el gobierno se explicitaron.

Ello no canceló las contradicciones ideológicas inherentes a la identidad de los profesores, quienes asumieron parcialmente el nuevo papel que el Estado le asignó pero mantuvieron internalizados algunos significados y funciones aparentemente superados.

Así, hasta la actualidad, dentro del discurso y la práctica de los profesores aparecen, entre otros, elementos constitutivos del apostolado, la subversión social y la tendencia a la concertación con el poder que matizan y vuelven ambiguo y contradictorio su

“ser” y substituyen un programa revolucionario y, por ende, transformador, de mediano y largo plazo, su “hacer”.

Reconstruir históricamente los procesos que han generado los contrasentidos y paradojas de que su comportamiento e ideología resulta fundamental para lograr una toma de conciencia y la constitución de sujetos histórico-sociales con proyectos propios y con participaciones instituyentes y creativas.³⁵⁴

Ésta es la finalidad última del presente trabajo que supone la posibilidad de aportar elementos de análisis para la transformación cualitativa del magisterio del que formamos parte.



CONSIDERACIONES FINALES

En este último capítulo deseamos anotar una serie de reflexiones que, más que concluir (en el sentido de agotar, terminar o cerrar, que tiene el término), permitan el desarrollo de nuevas problematizaciones, la construcción de interrogantes y dudas o bien la resignificación crítica de nuestro pasado.

Por ello, en nuestras consideraciones finales apuntaremos, a manera de esbozo, el intrincado camino que nos llevó de los cuestionamientos iniciales a las propuestas tentativas, de la elaboración de hipótesis significativas a las nuevas y apremiantes dudas que signan el oficio de quienes aspiramos a formarnos como historiadores.

Los cuestionamientos iniciales

Cuando se repasa la historia de México en general y de la educación en particular, en el periodo que va de 1940 a 1946, salta a la vista la reformulación tanto del proyecto histórico de nación como del educativo, así como su orientación en un sentido opuesto al que le diera el general Lázaro Cárdenas, antecesor de Manuel Ávila Camacho.

La historia oficial³⁵⁵ registra esta transición pero no la explica. Pareciera que ésta se produjo sin resistencias sociales, casi de manera natural y por la sola voluntad del ejecutivo y de su gabinete.

Por el contrario, el hecho de que, incluso, en 1946, se reformara el Artículo 3o. Constitucional eliminando de su texto toda referencia a la educación socialista, habla de una restructuración profunda que debió sostenerse sobre consensos sociales amplios, tanto para generarse como para mantenerse en el tiempo.³⁵⁶

Esta información resulta incoherente con los análisis del sexenio anterior que destacan:

- El carácter significativo de las organizaciones de masas en términos de decisiones económicas y políticas.³⁵⁷
- Las tendencias izquierdistas del régimen y del bloque hegemónico que impulsó la educación socialista como proyecto nacional.³⁵⁸
- La incidencia del ejecutivo en algunas medidas que en su tiempo le valieron el calificativo de "comunista".³⁵⁹
- La propuesta de la derecha nacional e internacional por lo que consideró ataques sistemáticos en contra de sus intereses.³⁶⁰

Entonces, si en el sexenio cardenista existían organizaciones de masas proletarias organizadas y con presencia social, si además el bloque en el poder a la cabeza del

cual se encontraba el propio general Lázaro Cárdenas se definía como obrerista y defendía el socialismo como vía para alcanzar la justicia social, si había intelectuales orgánicos con un pensamiento marxista y, por ende, revolucionario, si los maestros, en importante proporción, eran comunistas y líderes sociales, ¿cómo fue posible que al siguiente sexenio se reformara la escuela socialista e incluso desapareciera de la ley sin que nadie expresara su oposición? Y si ésta se generó, ¿por qué no tuvo la fuerza necesaria para impedir la transición hacia un modelo de desarrollo social y educativo tan diferente al que había definido el general Lázaro Cárdenas y sus seguidores?

Sería necesario un análisis más puntual de la coyuntura señalada para explicar la manera en que se produjo la reforma, pero también para contestar otras dudas, por ejemplo:

¿Dónde estuvieron y cómo actuaron los miles de maestros comunistas que, según los informes oficiales, tenían cooptada a la SEP en el sexenio cardenista?³⁶¹ ¿Se mantuvieron pasivos e incluso condescendientes con las nuevas tendencias del proyecto educativo intelectuales de la talla de Alberto Bremauntz y Narciso Bassols, coautores y defensores de la educación socialista? ¿Qué sucedió con figuras como Vicente Lombardo Toledano (autodefinido como marxista), líder del movimiento obrero nacional? Los obreros, los campesinos, las agrupaciones civiles, ¿fueron tomados en cuenta?, ¿cuál era su posición frente a las reformas impulsadas por el avilacamachismo? Por su parte, el nuevo bloque hegemónico organizado en torno a la figura de Manuel Ávila Camacho, ¿cómo estaba constituido?, ¿qué fuerzas lo integraban?, ¿cómo ascendió y cómo se mantuvo en el poder?

En el fondo, interesaba definir si había habido o no una resistencia social significativa a las nuevas tendencias del bloque hegemónico emergente con el avilacamachismo, en cuyo caso, ¿por qué todos los datos referidos a los debates, movilizaciones e impugnaciones que se dieron entonces han sido descartados de la mayoría de los análisis históricos existentes?

Las respuestas tentativas

Lo que encontramos fue un complejo escenario sociopolítico en donde distintos elementos jugaron –con un peso relativo ciertamente diferenciado– a favor de una propuesta que no todos aceptaron, que no benefició a las mayorías y que se impuso por sobre la voluntad, intereses y expectativas de fuerzas sociales y actores que no pudieron detener las reformas implícitas en el proyecto avilacamachista.

Evidentemente sí hubo luchas, movilizaciones, pronunciamientos contrarios, protestas y debates críticos en torno a las transformaciones impulsadas por el gobierno. No sólo el silencio o la complicidad acompañaron las reorientaciones de la educación nacional,

que eran únicamente un aspecto de otras más profundas que impactaron nuestra ubicación en la división internacional del trabajo y condicionaron nuestro posterior desarrollo.

Los maestros fueron, muy destacadamente, integrantes de los grupos que, desde el anonimato o en la gestión pública, de manera individual o grupal, tomaron partido, se pronunciaron y actuaron de manera decidida por conservar las tradiciones, la historia, los legados de la escuela mexicana. Su presencia quedó registrada en los documentos de la época, su ejemplo permeó con múltiples significados nuestra conciencia colectiva. Por ello y por las respuestas que desde el bloque en el poder se gestaron, podemos afirmar que, paralelamente a las reformas educativas, se realizaron procesos que modificaron, también de manera profunda, las identidades y los quehaceres magisteriales y que nos permiten hablar de una institucionalización del magisterio nacional.³⁶²

Lo que sigue es una perspectiva sinóptica de los complejos procesos que antecedieron y generaron la institucionalización del magisterio mexicano.

Del socialismo mexicano al despegue industrial

Durante los años cuarenta en general y en el sexenio de Manuel Ávila Camacho en particular, se desarrolló en nuestro país una coyuntura significativa, ya que en ella se produjeron cambios que determinaron el comportamiento posterior de la formación social mexicana y reorientaron, en más de un sentido, el proyecto histórico nacional puesto en marcha por el general Lázaro Cárdenas, su antecesor.³⁶³

En síntesis apretada, podemos decir que el socialismo mexicano pretendió, sobre la base de un desarrollo capitalista, modernizar la economía, es decir, apoyar la industrialización del país, expandir y diversificar la planta productiva, fortalecer nuestros mercados (interno y externo) y lograr una justa distribución de la riqueza socialmente generada.

Se propuso, asimismo, avanzar hacia la integración de un régimen político democrático en donde las distintas clases sociales tuviesen organizaciones propias así como espacios de expresión y defensa de sus intereses y expectativas. Todo ello respaldado por un Estado fuerte y nacionalista normado por leyes avanzadas que protegiesen a los trabajadores y garantizaran el respeto a sus derechos ciudadanos.

En los hechos, el gobierno de Lázaro Cárdenas se autodefinió como obrerista e incidió en el desarrollo del proletariado mexicano; apoyó la ampliación y profundización de una reforma agraria sustentada en la creación y el fortalecimiento del ejido, y se opuso al imperialismo, en general, y particularmente a las políticas intervencionistas de los Estados Unidos.



En lo educativo, elevó a rango constitucional a la educación socialista que, en palabras de Alberto Bremauntz: *“Tiene como finalidad suprema la desaparición del régimen capitalista para fundar... una sociedad sin clases...”*

*“Por consiguiente... la escuela socialista colaborará... en la preparación de la clase proletaria para su futura emancipación realizando su principal misión: la formación de la conciencia de clase”.*³⁶⁴

En sustitución de algunas líneas rectoras, Ávila Camacho propuso, a su vez, el proyecto conocido con el nombre de “despegue industrial”. En él, lo prioritario fue la expansión productiva capitalista tendiente a la sustitución de importaciones, sostenida por una alianza entre capital y trabajo, con atención predominante a los intereses de la burguesía nacional y a los acuerdos pactados con el capital internacional, por sobre las demandas populares internas. Todo lo cual fue impulsado por un Estado presidencialista, es decir, fuertemente centralizado en el ejecutivo federal, con rasgos paternalistas que, sin desconocer los apoyos orgánicos de obreros y campesinos gestionados a su favor durante el cardenismo, amplió y fortaleció sus nexos con el clero, la intelectualidad de derecha, la nueva pequeña burguesía urbana y, sobre todo, el gran capital internacional y nacional.

Es decir, para que las reorientaciones propuestas al proyecto histórico nacional pudieran concretarse, se dio antes un cambio en la correlación de fuerzas al interior del bloque dominante y se replantearon, simultáneamente, las alianzas entre éste y las clases sociales y fracciones de clase subalternas. En suma, se construyó un escenario político distinto, a partir del cual se promovieron consensos amplios de largo alcance que apoyaron las políticas del régimen.

A su vez, dichos cambios influyeron en la profundización de los avances hacia el nuevo tipo de país y hacia el modelo de desarrollo que fue puesto en marcha en 1940.

Unidad nacional y recomposición de fuerzas

La *unidad nacional* fue la bandera ideológica empleada por el régimen avilacamachista para articular el complejo y amplio espectro de nuevas alianzas y recomposición de fuerzas que la redefinición del proyecto histórico nacional exigió.

Ahora bien, la *unidad nacional* tuvo dos sentidos opuestos pero complementarios. Por un lado, se convocó a abandonar la lucha de clases y sus diversas expresiones concretas, tales como las huelgas y las movilizaciones, con dos propósitos, el más importante de los cuales fue, sin duda, el establecimiento de consensos –amplios y de largo alcance– en torno a las políticas del Estado, y el segundo, no menos relevante, fue la eliminación de toda muestra de tensión, disidencia o conflicto. En esta línea, la *unidad nacional* significó conciliación entre enemigos históricos, léase pactos obrero-

patronales; convenios de cooperación entre México y Estados Unidos; “ceremonias de la *unidad*”, con la presencia de Plutarco Elías Calles al lado de Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho, en una simbólica celebración del 16 de septiembre en 1942.³⁶⁵ Por otro lado, la *unidad nacional* legitimó también la descalificación, exclusión y supresión de individuos, organizaciones y fuerzas sociales que no respaldaran las propuestas dominantes. Aquí, el rostro de la represión selectiva se manifestó en la franca intolerancia hacia los planteamientos privilegiados por el cardenismo: entre ellos, el del socialismo mexicano identificado ideológicamente y, desde el discurso hegemónico, con el régimen estalinista, que se interpretó, de manera mecánica, como la única forma posible de concreción del comunismo.

Así, al lado de una lógica que pretendía la concordia y la fraternidad, apareció su opuesto expresado en la restricción de la libertad de la expresión, organización y manifestación públicas.

En este contexto, el gobierno tuvo como aliados privilegiados al empresario mexicano, a los inversionistas extranjeros, a los intelectuales de derecha y, de manera encubierta, el clero político. El enemigo que se proponía vencer fue el socialismo mexicano, con su proyecto transformador, su liderazgo cardenista y sus masas populares comprometidas en una lucha de largo alcance hacia el socialismo.

Los aliados del cardenismo, sus antiguos soportes, fueron acusados de comunistas o anarquistas, y en sus filas se contaron múltiples encarcelados, perseguidos o asesinados. Todo ello decidido por un gobierno que, paradójicamente, aludía a la conciliación y a la unidad como fórmulas de convivencia nacional.

Hacia un nuevo proyecto educativo nacional

Ahora bien, el replanteamiento de las alianzas entre las clases subordinadas y el bloque dominante, y la recomposición de fuerzas al interior de éste, exigieron medidas previas que demostraran, con hechos, la intención del gobierno de abandonar las propuestas básicas del socialismo mexicano y de revertir aquellas tendencias que movieran a oposición a los sectores destinatarios de las nuevas ofertas políticas del bloque hegemónico.

Una línea privilegiada en ese sentido fue la educación socialista, que desde su implantación había sido impugnada por el clero, por grupos de intelectuales de derecha –entre éstos el de la Universidad Nacional fue el más representativo– así como por algunas organizaciones civiles urbanas y, en general, por el espectro más conservador de la formación social mexicana en dicho momento histórico.

Por ello y a fin de promover, por un lado, el consenso de los lectores mencionados y, por el otro, deslegitimar al socialismo mexicano y sus apoyos tanto teóricos como

políticos, se decidió replantear, en algunas de sus líneas rectoras, el proyecto educativo.

De esa manera, la educación socialista quedó en el centro del debate. Sin embargo, la decisión política del gobierno no bastó para reformular el proyecto educativo.

Pronto quedó claro que la educación socialista no podría descartarse de la noche a la mañana ni por decreto presidencial. Fue necesario avanzar paulatinamente en la definición de las nuevas líneas rectoras de la educación nacional y, a la vez, en la organización de los soportes políticos e ideológicos sobre los cuales apoyar cada una de las medidas puestas en marcha.

Ahora bien, el proceso concreto de implantación de las nuevas políticas educativas fue, de hecho, contradictorio y conflictivo y estuvo mediado tanto por innumerables movilizaciones magisteriales, estudiantes y civiles, como por continuos enfrentamientos entre las autoridades y los diversos bloques de oposición que entonces se integraron.

Finalmente, la educación socialista desapareció del texto constitucional, no así algunos de sus principios esenciales: la educación para las mayorías; la escuela vinculada a la comunidad; la ciencia aprehendida por la vía de la experimentación; la problematización de lo cotidiano como método para acceder a nuevos conocimientos, y la democracia como principio y fin de toda acción pedagógica, son sólo algunos de los paradigmas que la escuela socialista defendió y que aún subsisten como propuestas de algunas fuerzas políticas nacionales.

El Estado, por su parte, tampoco abandonó —ni entonces ni ahora— algunas definiciones explícitas de la educación socialista. Tal es el caso del control gubernamental sobre el proyecto educativo; la federalización de la enseñanza, con su correlato en la unificación de contenidos curriculares, métodos de enseñanza y mecanismos de evaluación y acreditación de estudios en todo el país, así como en la organización administrativa de los recursos destinados al financiamiento de los servicios educativos, y los límites a la educación privada y al clero que, si bien negociables, garantizaron un cierto control político sobre estos sectores.

En suma, la reforma educativa puesta en marcha por el gobierno de Manuel Ávila Camacho, buscó no sólo ajustar la educación nacional a los nuevos fines sociales planteados a partir de la reorientación del proyecto histórico nacional sino, además, abrir puntos de acuerdo con antiguas fuerzas opuestas al régimen para ampliar así el espectro de alianzas que sostuvieran e impulsaran activamente al régimen y al bloque dominante emergente.

Para operar en lo concreto dichas orientaciones, fue indispensable para el gobierno dar la batalla en múltiples frentes y, a partir de diversas estrategias, avanzar en el control, mediatización o cooptación de las fuerzas opositoras, sin descartar, para lograrlo, ni la manipulación ideológica ni la represión directa.

Uno de los frentes más radicales e importantes de oposición que el gobierno tuvo que enfrentar fue el magisterio, que tuvo un papel protagónico como organizador de nuestra conciencia colectiva³⁶⁶ durante la implantación y desarrollo de la educación socialista.

Para adecuar al docente a los nuevos requerimientos educativos, el gobierno diseñó un complejo cuerpo de estrategias tendientes a lograr un proceso amplio de institucionalización del magisterio.³⁶⁷ Este proceso de institucionalización pretendió, por un lado, frenar la oposición explícita y organizada de los maestros a los planteamientos de la SEP, que en diversos momentos se manifestó en movilizaciones, paros y pronunciamientos colectivos que los diarios reseñaron ampliamente. Por otro lado, buscó el establecimiento de alianzas de amplio alcance con algunos sectores del gremio, que apoyaron la reforma educativa a cambio de cuotas de poder. Además, se trató de elevar la calificación específica de la fuerza de trabajo docente, a fin de garantizar una mayor eficiencia en la prestación de los servicios educativos y de ampliar las posibilidades de desarrollo profesional y académico de los maestros.

Dentro de esta lógica se inscribe la creación de la Escuela Normal Superior de México y del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que, de acuerdo con el licenciado Jaime Torres Bodet, secretario del ramo (1943-1946), representaban: *“La oportunidad que las autoridades les brindan (a los maestros)...para prepararse y desempeñar sus arduas funciones... dentro de la plena igualdad... espiritual y material, base de la civilización y el progreso”*.³⁶⁸

Sin embargo y contradictoriamente con estos pronunciamientos discursivos, por la vía de los hechos se instrumentó una jerarquización credencialista que justificó no únicamente la existencia de distintos rangos dentro de un mismo ejercicio profesional sino, además, una devaluación abierta a los profesores sin grado académico que coadyuvó a su marginación y posterior control político.

Así por ejemplo, para 1945, un profesor normalista titulado que trabajaba en el Distrito Federal percibía un sueldo mensual de 265 pesos, en contraste con un profesor rural de primaria categoría “C” (que sólo había estudiado la primaria) y que tenía un salario de 126.20 pesos y ocupaba el puesto más bajo del escalafón. Estos profesores constituían para entonces el 70% del total nacional y habían sido enaltecidos por el cardenismo debido a su esfuerzo a favor de la educación popular.

Un nuevo maestro para una nueva educación

La institucionalización del magisterio, a la que nos referimos antes, abarcó un proceso de largo alcance en el cual, a partir de una serie de cambios en los planos laboral, académico, sindical e ideológico, se buscó transformar al docente, es decir, generar un nuevo tipo de maestro.

Los rasgos esenciales de este movimiento hacia la institucionalización, se definieron dialécticamente en función de dos lógicas contradictorias: la del poder y la de las bases magisteriales.

Los puntos de confluencia tuvieron, entre otros efectos, la constitución de nuevas concepciones cognitivas e ideológicas sobre el docente y su práctica; la creación de ámbitos de formación específica; la emergencia de perfiles normativos laborales y académicos; así como la integración de alianzas, bloques y fuerzas sociales, tanto internas como externas, que se mantuvieron relativamente estables a lo largo del tiempo y que hoy son elementos de nuestra tradición educativa. Sin embargo, todos ellos tuvieron contradicciones de origen que debemos considerar a fin de comprender el comportamiento de la escuela mexicana.

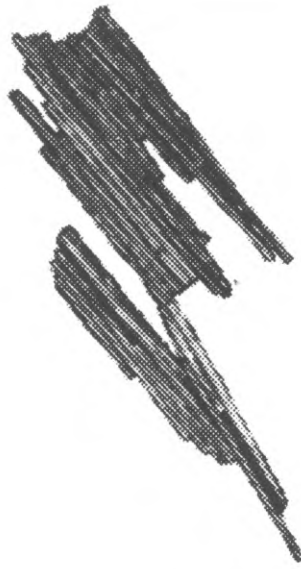
Así, por ejemplo, el bloque dominante apostó a cerrar los espacios para un desarrollo autónomo de los docentes, a limitar su participación política dentro de los estrechos márgenes de una vida sindical más coherente con los intereses del poder que con los de los propios maestros, a centrar su propio ejercicio profesional dentro de los espacios limitados del aula y a elevar su eficiencia como trabajador y reproductor de las ideologías de las fuerzas hegemónicas.

Los maestros, por el contrario, lucharon por preservar las tradiciones de liderazgo comunitario y de transformación social que la escuela rural, primero, y la educación socialista, después, les habían legado. Sin descartar las oportunidades de superación académica que el Estado les ofreció, lucharon por el reconocimiento de la experiencia como vía para la formación profesional e hicieron suyas las instituciones que, como la Normal Superior y el Instituto de Capacitación, complementaban y enriquecían sus orígenes normalistas. Desde el frente sindical se convirtieron en interlocutores del gobierno y se asumieron como sujetos fundamentales en el ser, el hacer y el pensar de la realidad educativa mexicana, siempre heterogénea y cambiante.

Las identidades magisteriales que de esas pugnas y de esas conciliaciones se desprendieron, traducen sin duda las múltiples paradojas, significados y contenidos que desde diversas posturas se atribuyeron al profesor.

La mayoría de los maestros, hoy, se explican a sí mismos, ejercen su práctica y se relacionan con el saber y con otros significativos desde la alienación de su pasado. De ahí su distancia con la comprensión de la serie de mitos que pueblan su *ser* y su *hacer*. De ahí también su incapacidad para explicar los orígenes de las múltiples contradicciones que aún matizan con palabras que les son ajenas, con voces de procedencias paradójicas, sus propios rostros.





NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Monteverde, Alonso. *Dialéctica de la economía mexicana*. México, Nuestro Tiempo, 1978.
- Aguilar Mora, Manuel. *La crisis de la izquierda en México*. México, Juan Pablos, 1983.
- Alba, Francisco. *La población en México: Evolución y dilemas*. México, El Colegio de México, 1977.
- Álvarez, Luis y Miguel Limón. *El Artículo 3o. Constitucional* (mimeo). México, UPN.
- Bagu, Castells y otros. "Teoría marxista de las clases sociales" en Colección *Cuadernos Teoría y Sociedad*, México, UAM-I, 1981.
- Bartra, Roger y otros, *La izquierda en los cuarenta*. México, CEMOS, 1985.
- Basurto, Jorge. *La clase obrera en la historia de México. Del avilacamachismo al alemanismo (1940-1952)*, México, UNAM, 1984.
- Berger, Peter y Thomas Lukmann. *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu, 1984.
- Bermúdez, Antonio y Octavio Véjar Vázquez. *No dejes crecer la hierba. (El gobierno avilacamachista)*. México, Costa-Amic, 1969.
- Bremauntz, Alberto. *La educación socialista en México*. México, SEP, 1943.
- Britton, John A. "Educación y radicalismo en México". 2 vols. Colección *SepSetentas*, nos. 287 y 288. México, SEP-FCE, 1976.
- Broccoli, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México, Nueva Imagen, 1977.
- Buci-Glucksmann, Christine. *Gramsci y el Estado*. México, Siglo XXI, 1973.
- Cámara de Diputados. *Diario de Debates, diciembre 1945*. México, Cámara de Diputados, 1945.
- Carbó, Teresa. *Educación desde la Cámara de Diputados*. México, CIESAS, 1984.
- Cárdenas, Lázaro. *Plan sexenal*. México, Comisión Nacional Editora PRI, 1993.
- Carpizo, Jorge. *El presidencialismo mexicano*. México, Siglo XXI, 1979.
- Caso, Antonio y Lombardo Toledano. *Idealismo vs. materialismo dialéctico*. 2a. ed. México, Universidad Obrera de México, 1963.
- Castillo, Isidro. *México: sus revoluciones sociales y la educación*. México, Gobierno del estado de Michoacán, 1976.
- Collingwood, R.D. *Idea de la historia*, México, FCE, 1987.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Divulgación, 1973.
- Cooper, David. *Psiquiatría y antipsiquiatría*. Paidós, Argentina, 1985.
- Córdova, Arnaldo. *La formación del poder político en México*. México, Era, Serie Popular, 1972.
- _____ *La política de masas del cardenismo*. México, Era, Serie Popular 1934.
- _____ *Sociedad y Estado en el mundo moderno*. México, Grijalbo, 1976.

- Coser, Lewis A. *Las instituciones voraces*. México, FCE, 1978.
- Crozier, Michel. *El fenómeno burocrático*. Argentina, Amorrortu, 1976.
- _____. *La sociedad bloqueada*, Amorrortu, Argentina, 1970.
- Diario Oficial* del 3 de febrero de 1940. *Ley Orgánica de Educación*. México, Poder ejecutivo, SEP, 1940.
- Easton, David. *Enfoque sobre teoría política*. Argentina, Amorrortu, 1982.
- Galván, Luz Elena. *Los maestros en la educación pública en México*. México, SEP-Cultura, 1935.
- Gilly, Adolfo. *La revolución interrumpida*. México, El Caballito, 1971.
- Goffman, Erving. *Internados*. Argentina, Amorrortu, 1984.
- González, Luis. "Los días del presidente Cárdenas (1934-1940)" en *Historia de la Revolución Mexicana*. México, El Colegio de México, 1981.
- Gramsci, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. México, Juan Pablos, 1975.
- _____. *La alternativa pedagógica*. México, Fontanara, 1981, p. 250.
- _____. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México, Juan Pablos, 1975.
- _____. "Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno", en *Cuadernos de la cárcel*. México, Juan Pablos, 1975.
- _____. "Pasado y presente", en *Cuadernos de la cárcel*. México, Juan Pablos, 1977.
- Guevara Niebla, G. (comp.) *La educación socialista en México (1934-1945)*. México, SEP -El Caballito, *Biblioteca Pedagógica* 1985.
- Guzmán, Martín Luis. *Escuelas laicas (textos y documentos)*, México, Empresas Editoriales, 1948.
- Halperin, Donghi Tulio. *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid, Alianza Editorial, 1981.
- Hansen, D. Roger. *La política del desarrollo mexicano*. México, Siglo XXI, 1979.
- Hitler, Adolfo. *Mi lucha*. México, Diana, 1953.
- Ianni, Octavio. *La formación del Estado populista en América Latina*. México, Era, 1975.
- Icap. *Historia documental del PRI (1933)*. vol. 2. México, PRI, 1981.
- _____. *Historia documental del PRI (1934-1938)*. vol. 3. México, PRI, 1981.
- _____. *Historia documental del PRI (1938-1944)*. vol. 4. México, PRI, 1981.
- _____. *Historia documental del PRI (1945-1950)*. vol. 4. México, PRI, 1981.
- Ipola, Emilio de. *Ideología y discurso populista*. México, Ed. Folios, 1982.
- Kahler, Erich. *¿Qué es la historia?* México, FCE, 1970.
- Labarca y otros. *La educación burguesa*. México, Nueva Imagen, 1979.
- Laclau, Ernesto. *Política e ideología en la teoría marxista, capitalismo, fascismo y populismo*. México, Siglo XXI, 1980.

- Laing, R.D. *Antipsiquiatría y contracultura*. México, Siglo XXI, 1989.
- _____ *El cuestionamiento de la familia*. Argentina, Paidós, 1988.
- _____ *La política de la experiencia*. México, Grijalbo, 1983.
- Lasalle, Fernando. *¿Qué es una Constitución?* México, Porrúa, 1979.
- Leal, Juan Felipe. *México: Estado, burocracia y sindicatos*. México, El Caballito, 1976.
- Lenin, V. I. *El Estado y la Revolución*. Pekín, Ed. del Pueblo, 1975.
- _____ *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Pekín, Ed. del Pueblo, 1975.
- _____ *La III Internacional y su lugar en la historia*. Moscú, Progreso, 1977.
- _____ *La bancarrota de la II Internacional*. Moscú, Progreso, 1977.
- _____ *Sobre el Estado socialista*. Moscú, Nóvosti, 1977.
- Leoner, Victoria. "La educación socialista", en *Historia de la revolución mexicana. (1934-1940)*. México, El Colegio de México, 1982.
- Leoner y Ralsky. *El poder de los presidentes, alcances y perspectivas (1910-1973)*, México, IMEP, 1976.
- LII Legislatura. *Derechos del Pueblo Mexicano. México a través de sus Constituciones*. México, Porrúa-Cámara de Diputados, 1985, tomo I.
- Lombardo, Marcela (comp.) *Mesa redonda de los marxistas mexicanos*. México, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales "Vicente Lombardo Toledano", 1982.
- Meyer, Jean. *Historia de la revolución mexicana (1924-1928). Estado y sociedad con Calles*. México, El Colegio de México, 1977.
- _____ *La cristiada*. México, Siglo XXI, vol. 3.
- Meyer, Lorenzo. *Historia de la Revolución Mexicana (1928-1934), El Conflicto social y los gobiernos del Maximato*. México, El Colegio de México, 1977.
- Meyer, Lorenzo y otros. *Historia de la revolución mexicana. Los inicios de la institucionalización (1928-1934)*. México, El Colegio de México, 1971.
- Monroy Huitrón, Guadalupe. *Política educativa de la revolución (1910-1940)*. México, SEP, 1975, Colección SEP-Setentas, No. 203.
- Monzón G., Luis. *Detalles de la educación socialista implantables en México*. México, Comisión Editorial Popular, 1936.
- Mouffe, Chantal. "Hegemonía e ideología en Gramsci" (selección), en *En Teoría* No. 5. Madrid, Zona Abierta Editores, abril-junio de 1980.
- Mussolini, Benito. "El fascismo", tomado de *Teoría del desarrollo capitalista*. México, FCE, 1974.
- Neymet, Marcela. *Cronología del Partido Comunista Mexicano*. México, Ed. de Cultura Popular, 1981.
- Novo, Salvador. *La vida en México en el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho*. México, Empresas Editoriales, 1967.

- Partido Comunista. *Conferencia Pedagógica*. México, Imprenta mundial, 1938.
- Pellicer y Mancilla. "El entendimiento con los Estados Unidos y la gestación del desarrollo estabilizador" en *Historia de la revolución mexicana*. México, El Colegio de México, 1980.
- Peña, Sergio de la. *La formación del capitalismo en México*. México, Siglo XXI, 1979.
- Pizzorno y otros. *Gramsci y las ciencias sociales*. México, Cuadernos Pasado y Presente, 1980.
- Poder Ejecutivo Federal. *Los presidentes de México ante la nación : informes, manifiestos, documentos oficiales*. México, XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados, 1966.
- Ponce, Anibal. *Educación y lucha de clases*, México, Ed. América, 1946.
- Portantiero, J. Carlos. *Los usos de Gramsci*. México, Ed. Folios, 1981.
- Portelli, Huges. *Gramsci y el bloque histórico*. México, Siglo XXI, 1931.
- Poulantzas, Nicos. *Crítica de la hegemonía del Estado*. Buenos Aires, El Cuervo, 1976.
- _____. *Las clases sociales en el capitalismo actual*. México, Siglo XXI, 1976, p. 312.
- Przeworski, Saltalamacchia. "El proceso de formación de clase", en *Colección Cuadernos Teoría y Sociedad*. México, UAM-I, 1981.
- Raby, David L. *Educación y revolución social en México*. México, SEP, 1974, Colección SEP-Setentas, No. 141.
- Ramírez Brun, Ricardo. *Estado y acumulación de capital en México (1929-1979)*.
- Ramos Pedrueza, Rafael. *La lucha de clases a través de la historia de México*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1936.
- Revista de educación*, Jefe de redacción: Chávez Orozco, Luis, 1936-1940.
- Revista de Pedagogía*. Madrid, 1935-1944. Fundador: Lorenzo Luzuriaga.
- Reyna y Miquet. *Introducción a la historia de las organizaciones obreras en México, 1912-1966*. México, El Colegio de México, 1976.
- Robles, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*. México, Siglo XXI, 1986.
- Rockwell, Elsie. *El concepto institución. Una lectura de Gramsci*. México, DIE, 1985.
- Rodríguez Lozano, Rubén. *El SNTE. Su proyección histórica*. México, Rutas de México, 1958.
- Salazar, Juan. *Bases de la escuela secundaria socialista*. Departamento de Escuelas Secundarias. México, SEP, 1935.
- Salazar Mallén, Jesús. *El secretario de Educación Pública ante la Cámara de Diputados*, México, 1943.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *Ética*. México, Grijalbo, 1969.
- Schaff, Adam. *Historia y verdad*. México, Grijalbo, 1981.
- SEP. *La obra educativa del sexenio (1940-1946)*. México, SEP, 1946.
- _____. *Ley Orgánica de la Educación Pública*. México, SEP, 1942.
- _____. *Memoria, septiembre 1940-agosto 1941*. México, SEP, 1941.

- ____ *Memoria anual (1941-1942)*. México, SEP, 1942.
- ____ *Memorias 1o. septiembre 1943-31 agosto 1944*. México, SEP, 1944, 2 volúmenes.
- ____ *México a través de los informes presidenciales. La educación pública*. México, SEP, 1976.
- ____ *Plan de acción de la escuela primaria socialista*. México, SEP, 1935.
- SNTE. *Conferencia pedagógica*. México, SNTE, 1945.
- Sociedad de Directores de Educación Secundaria. *Memoria del Seminario de Estudios Pedagógicos*. México, 1943.
- Solana, Fernando, Cardiel y Bolaños. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP, 1981.
- Solís, Leopoldo, *La realidad económica mexicana: retrovisión y perspectivas*. México, Siglo XXI, 1978.
- Sterm-CTM. *Conferencia Nacional de Educación*, México, Talleres Tipográficos Modelo, 1940.
- Suchodolski. *Teoría marxista de la educación*. México, Colección Pedagógica, 1966.
- Taylor, S. *Concepciones de instituciones y teoría del conocimiento*. Buenos Aires, Aguilar, 1980.
- Tena Ramírez, F. *Leyes fundamentales de México, 1808-1954*. México, Porrúa, 1964.
- Torres Bodet, Jaime. *Discursos (1941-1964)*. México, Porrúa, 1965.
- _____ *Educación mexicana. Discursos, entrevistas y mensajes*. México, SEP, 1944.
- _____ *La obra educativa en el sexenio*, México, SEP, 1946.
- _____ "Años contra el tiempo", en *Memorias*, México, Porrúa, 1969.
- Torres Septién, V. (comp.) *El pensamiento educativo de Torres Bodet*. México, SEP —El Caballito, 1985.
- Ulloa, Bertha. *Historia de la revolución mexicana (1914-1917). La revolución escindida*. México, El Colegio de México, 1979.
- UNAM. *Informe de la Rectoría (1938-1942)*. México, UNAM, 1942.
- Varios autores. *Historia general de México*. vol. 4. México, El Colegio de México, 1977.
- _____ *Historia, ¿para qué?* México, Siglo XXI, 1980.
- _____ *La izquierda de los cuarenta*. México, CEMOS, 1985.
- _____ *Los presidentes de México ante la nación*. México, Presidencia de la República, 1975.
- Vázquez Gómez, Valcarce y otros. *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas (1928-1940)*. Vol. 1. México, Siglo XXI, 1978.
- Véjar Vázquez, Octavio. *Hacia una escuela de unidad nacional*. México, SEP, 1942.
- Villoro, Luis. *El concepto de ideología y otros ensayos*. México, FCE, 1985.
- Zerméño, Sergio. *México, una democracia utópica*. México, Siglo XXI, 1984.
- Zweezy, Paul. *Teoría del desarrollo capitalista*, México, FCE, 1977.

NOTAS

¹ Para profundizar, consultar a David Thompson. *Historia mundial de 1914 a 1968*. México, FCE, 1979, p. 129-181.

² V. I. Lenin. "El imperialismo, fase superior del capitalismo". En *Obras escogidas*. Moscú, Progreso, 1980, p. 169-271.

³ De acuerdo con Sweezy, el fascismo es en términos generales una forma que asume el imperialismo en la época de las guerras de redivisión del mundo, "...surge en ciertas condiciones históricas específicas que son a la vez el producto del efecto de las guerras imperialistas para el reparto del mundo entre las naciones capitalistas avanzadas..."

Las guerras imperialistas generan en los países crisis de hegemonía e inseguridad y pauperización en las mayorías, lo cual origina, casi siempre, luchas revolucionarias que "pueden resolverse en una victoria decisiva de la contrarrevolución; en el derrocamiento de la estructura existente de relaciones de propiedad y la implantación del socialismo –como ocurrió en Rusia– en 1917; o en un empate temporal en el que ninguna de las fuerzas contendientes, la clase obrera y la clase capitalista, puede obtener un triunfo decisivo –como ocurrió en Alemania... Lo que resulta es una situación transitoria de equilibrio de clases que descansa sobre la base de relaciones capitalistas de propiedad... En tales condiciones, la intensificación de las contradicciones conduce a una grave crisis interna que no puede ser resuelta recurriendo a los métodos normales de la expansión imperialista. Este es el terreno en el que el fascismo echa raíces y se desarrolla." Paul Sweezy. *Teoría del desarrollo capitalista*. México, FCE, 1977, p. 360-363.

Para abundar, consultar Antonio Gramsci. "El Cesarismo". En *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno*. México, Juan Pablos, 1975, p. 84-89.

⁴ Ver C. Marx y F. Engels. "Manifiesto del Partido Comunista". En *Obras escogidas*. Moscú, Progreso, 1974, p. 32-60.

⁵ Para abundar sobre definiciones del fascismo, consultar: Benito Mussolini, "El fascismo". En: *Teoría del desarrollo capitalista*. México, FCE, 1974, p. 360-380. Sobre el programa nacionalsocialista, revisar: Adolfo Hitler, *Mi lucha*. México, Diana, 1953, p. 253-258.

⁶ Con relación a este punto, señala Cole: "lo que surgió en Rusia, pues, después de la Revolución Bolchevique, fue un Estado unipartidista no dispuesto a tolerar ningún posible foco de oposición ni a aceptar la colaboración de otro partido. Más aún, pronto se vio que las fracciones dentro del partido serían suprimidas tan absolutamente como las externas... La doctrina del centralismo democrático, que había surgido como condición necesaria para llevar a cabo con éxito la oposición conspiratoria contra el antiguo régimen, se convirtió en dogma de los nuevos gobernantes..."

Con este ánimo el comité se dedicó a implantar un control disciplinario sobre los partidos comunistas de todos los países, hasta el punto de ordenarles adoptar la política y los dirigentes que aprobara...

En efecto, el centralismo democrático se convirtió en centralismo sin democracia... Aunque en Rusia no había un Führer ni un Duce... la estructura pronto adoptó cercanas analogías al totalitarismo de los estados fascistas...

Mientras Lenin permaneció realmente a la cabeza del gobierno esta centralización fue compatible con cierta medida de libre discusión dentro de la élite del Partido, pero cuando la enfermedad lo hizo retirarse surgió la oportunidad de Stalin –apoyado por la burocracia que ya entonces pretendía el poder de largo alcance–. Trotsky denunció el rápido avance de la burocracia dentro del Partido, sólo para ser eliminado... y enviado al exilio... Stalin utilizó su posición como secretario del Partido para... llevarle... a una posición de dictadura personal... La dictadura del proletariado nunca había sido una realidad porque, desde un principio, había sido el Partido más que la clase quien había detentado el poder dictatorial.

del grado de desarrollo de las fuerzas materiales de producción se dan los grupos sociales, cada uno de los cuales representa una función y tiene una posición determinada en la misma producción”...

La constitución del bloque se da en un momento en el que “se logra la conciencia de los propios intereses corporativos (es decir, económicos) en su desarrollo actual y futuro, superan los límites de la corporación de un grupo puramente económico y pueden y deben convertirse en los intereses de otros grupos subordinados”*. Ésta es la fase más estrictamente política, que señala el pasaje de la estructura a las superestructuras complejas, es la fase en la que las ideologías existentes se transforman en partido**.

* Los grupos subordinados pueden ser desprendimientos de una misma clase, es decir, fraccionales de clase, o bien referirse a otras fracciones de clase o clases subalternas que aceptan la dirección del bloque dominante que determina la unidad de los fines económicos y políticos además de la unidad intelectual y moral.

** Aquí *partido* se entiende no en un sentido formal sino en un sentido amplio, es decir, como dirigente, organizador e integrador de la voluntad colectiva en torno a fines comunes como se explicó antes. Gramsci, *op. cit.*, p. 71-72.

³³ Pablo González Casanova. *La democracia en México*. México, Era, 1978, p. 53-62.

³⁴ Vázquez Gómez, Valcarce y otros. *Palabras y documentos de Lázaro Cárdenas (1928-1940)*. Vol. 1, México, Siglo XXI, 1978, p. 156-160.

³⁵ Aquí, entendemos estrategias en el sentido que señala Gramsci, es decir como “un programa para hacer triunfar... que se atenga a lo esencial, a aquellos elementos que siendo organizables, susceptibles de ser dirigidos logran construir una nueva realidad”. *Op. cit.*, p. 63-68.

³⁶ Siguiendo al mismo autor, definimos ideología como “una determinada concepción del mundo o de la vida que implica necesariamente una determinada forma de ser o de proceder en la realidad”. Antonio Gramsci. *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*, en *Cuadernos de la cárcel*. Vol. 3, México, Juan Pablos, 1975, p. 12.

³⁷ Aquí, hegemonía se entiende en la doble connotación de dirección y dominación que emplea Gramsci. Dirección con relación a las clases o fracciones de clase aliadas que se constituyen en bloque dominante; dominación en función de las clases subordinadas. También tiene significado de consenso (cuando se intenta legitimar al bloque dominante haciendo aparecer su interés como universal, es decir, ligado al “bien común”) y coacción (que se emplea como último recurso para mantener el estado de cosas imperantes). *Notas sobre Maquiavelo...* p. 62-72.

³⁸ Como señala Isidro Castillo: “La organización de los campesinos a través del ejido y del sistema de crédito ejidal era la forma más segura para convertirlos en una fuerza puesta al servicio del Estado, como agentes políticos que apoyarían al régimen incondicionalmente. El movimiento obrero podía convertirse en un aliado del Estado, pero la organización de un movimiento campesino unido nacionalmente favorecía la alianza entre los obreros y el Estado y la garantizaba. Sería el frente de masas que el Estado podía presentar al movimiento obrero. Por ello se les debía mantener como parte orgánica del Estado y no como un aliado”. *Op. cit.*, p. 441.

³⁹ Jorge Carpizo. *El presidencialismo mexicano*. México, Siglo XXI, 1979, p. 19-28.

⁴⁰ Ver Antonio Gramsci. *Notas sobre Maquiavelo...* p. 34.

⁴¹ Ver Adolfo Gilly. *La Revolución interrumpida*, México, El Caballito, 1971.

⁴² Gramsci, *op. cit.*, p. 31.

⁴³ *Ibid.*, p. 44.

⁴⁴ Sociedad política, es definida por Gramsci en *Cuadernos de la cárcel: Pasado y presente* como el gobierno propiamente dicho, “gobierno de los funcionarios” (p. 204); es decir, la burocracia administrativa, la magistratura, el parlamento, etc., cuya función es educadora, dirigente, consensual. Este gobierno incluye desde luego, a las “fuerzas del orden” (p. 36), encargados de mantener la coacción en una última instancia. Es decir, al ejército, la policía, etc.

⁴⁵ Se entiende por actor social a la expresión concreta, al liderazgo que logra en una coyuntura específica expresar la voluntad colectiva de la clase social, fracción de clase o bloque que representa. Antonio Gramsci, *Notas sobre Maquiavelo*, p. 26-27.

⁴⁶ En este texto se asume como subordinadas las clases o fracciones de clase que no pertenecen al bloque hegemónico pero que, sin embargo, son tratados como aliados en la medida que se establecen compromisos a partir de los cuales se construyen consensos que garantizan la integración orgánica de ambas fuerzas. Esa integración implica, por tanto, que “el grupo dominante es coordinado concretamente con los intereses generales de los grupos subordinados y la vida estatal es concebida como una formación y una superación continua de equilibrios inestables (en el ámbito de la ley) entre los intereses del grupo fundamental y la de los grupos subordinados, equilibrios en donde los intereses del grupo dominante prevalecen pero hasta cierto punto”. *Notas sobre Maquiavelo...* p. 62-72.

⁴⁷ Legitimación que influyó no solamente al defender una determinada concepción sobre eventos históricos concretos sino al unificar al proletariado rural, “influir sobre su conducta moral, sobre la dirección de su voluntad... impedir acción alguna, ninguna decisión, ninguna elección y produciendo un estado de pasividad moral y política”. *Cuadernos de la cárcel: El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*, p. 20.

⁴⁸ Instituto de Capacitación Política (ICAP), *Historia documental del PRI*, Vol. 5 (1945-1950), capítulo II. México, 1982.

⁴⁹ Arnaldo Córdova. *La formación del poder político en México*. México, Era, 1972.

⁵⁰ Alberto Bremauntz. *La Educación Socialista en México*, México, SEP, p. 201.

⁵¹ Lázaro Cárdenas. “Sobre la función del maestro”. En Bremauntz, *op. cit.*, p. 175.

⁵² Alberto Bremauntz. *Op. cit.*, p. 324-329.

⁵³ *Op. cit.*, p. 238-245.

⁵⁴ Jaime Torres Bodet. *La obra educativa en el sexenio*. México, SEP, 1946, p. 107.

⁵⁵ Estos principios enfatizaban el valor de la democracia, el humanismo y la libertad por sobre las tendencias totalitarias fascistas; fueron las líneas rectoras de la iniciativa de creación de la UNESCO y sus organizaciones dependientes.

⁵⁶ Poder Ejecutivo Federal. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Artículo 3o. México, 1970.

⁵⁷ Aquí, el papel ideológico de la educación y el del Estado como educador adquieren plena vigencia, tal como señala Gramsci. Ver *Notas sobre Maquiavelo*, p. 33.

⁵⁸ Rafael Ramírez. *La Escuela Rural Mexicana*, México, Sep-Setentas, No. 290, 1976, p. 99-112.

⁵⁹ Carlos Marx. “Tesis sobre Feberbach”. En *Obras escogidas*. Moscú, Progreso, 1976. Además de los elementos señalados, y de acuerdo con Hugo Zemelman, los sujetos histórico-sociales se instituyen cuando una fuerza social se constituye en fuerza política, a partir de la mediación de la voluntad colectiva y la

- El destinatario privilegiado de la acción del Estado se identificó con: “las mayorías populares integradas por asalariados industriales y rurales; los ejidatarios y campesinos sin tierra; las juventudes y las mujeres organizadas; los empleados al servicio del Estado y todas las empresas privadas; los soldados; los maestros y en general, todos los que no cuentan con más patrimonio efectivo que con su capacidad de trabajo material e intelectual.
 - El PRM se consideraba como aliado de estas mayorías y como un organismo de acción política y social controlado por el proletariado.
 - Al progreso se le atribuía una connotación revolucionaria y se definía como una obra tendiente a aumentar la cantidad de valores de uso accesible para las grandes masas.
 - Como principio fundamental del plan se postuló la revaloración y recuperación del hombre, generador y usuario de la riqueza social y la más importante riqueza nacional. Y a partir de este concepto se elaboraron las estrategias que se seguirían.
 - Reconoció la necesidad de transformar progresivamente las relaciones sociales de producción, el régimen de propiedad y la distribución de la riqueza social.
 - Se apoyó, además del reparto agrario, la intensificación de la obra de apoyo técnico y económico a los ejidatarios, así como el control sobre la pequeña propiedad, a fin de que el empresario agrícola no sustituyera su hegemonía latifundista por otras formas de explotación indirecta, financiera o mercantil.
 - Se propuso la consolidación de las organizaciones obreras y campesinas por la vía de la transformación legal del cuerpo jurídico vigente en ese momento.
 - Con relación a la cuestión educativa se demandó la plena vigencia del Artículo 3o. Constitucional, mejorando los procedimientos para su aplicación en todo el país, ampliando los espacios para la investigación científica y el desarrollo de la cultura.
En este rubro se enfatizó la necesidad de calificar la mano de obra proletaria para acceder al dominio de la tecnología, desplazando así a la clase media –culto e ilustrada, pero reaccionaria– que no obstante su ideología opuesta a los intereses revolucionarios, ocupaba puestos públicos importantes.
 - Se demandó el fortalecimiento de una política económica nacionalista que permitiera el predominio del interés nacional por sobre los capitales extranjeros. Y en este sentido se pronunció por la creación de una economía nacional autosuficiente y con capacidad de autodeterminación, en donde se acrecentara la intervención del Estado en la economía nacional”.
- ICAP, *Historia documental del PRI*, México, ICAP, 1982, p. 305-327.

⁷⁶ Jean Meyer. *Op. cit.*

⁷⁷ *Op. cit.*, p. 153.

⁷⁸ Esta pugna tuvo su origen en la adopción, ciertamente acrítica, de las líneas estalinistas, en el aislamiento –con respecto de éstas– o bien la adhesión a corrientes opuestas como el trotskismo. Para abundar, señalamos que el asesinato de León Trotski fue, en nuestro país, la contradicción fundamental que movió a la polarización de fracciones y ocasionó la posterior escisión del PC.

⁷⁹ Dentro del programa de gobierno de Almazán figuraban los siguientes puntos:

- El problema racial que mantiene al indio fuera de la civilización, y cuya solución ubicó en la creación de una Secretaría de Economía Indígena que procurara la superación de aquél y lograra: “Que los parias se conviertan en hombres... por medio del encauzamiento de corrientes migratorias de extranjeros seleccionados con fines de superación racial”. Y ligado a este problema el de la tierra, respecto al cual sugirió: “Urge organizar a los campesinos en cooperativas ajenas a toda centralización burocrática, para fines de producción, defensa y venta de los cultivos... organizar y proteger a los pequeños propietarios, estimular al capital privado para que organice instituciones de crédito y refacción agrícola y dar a los hombres de empresa plenas garantías para hacer grandes inversiones”.

–El problema del trabajo, que para Almazán radicaba en la existencia de líderes sindicales corruptos, en el excesivo control del Estado sobre la economía y en las restricciones a la inversión privada. Señaló al respecto: “El trabajador de nuestro país y su asociado el empresario... deben lograr... comprensión y mutua confianza para lograr la rápida industrialización del país y convertirse en exportadores”.

–El problema de la centralización de la vida nacional, que permeaba –en términos de control administrativo– los rubros de justicia, educación y operación política. En este sentido, reclamó el equilibrio de poderes, el respeto a las fuerzas regionales, la SEP para los educadores y el mejoramiento y el progreso del ejército. Además, planteó un acercamiento estratégico con los Estados Unidos y la defensa del sufragio contra la corrupción electoral.

⁸⁰ Sobre el conflicto electoral, ver Luis Medina. “Del cardenismo al avilacamachismo”. En *Historia de la Revolución Mexicana (1940-1952)*. México, El Colegio de México, 1978, p. 117-131.

⁸¹ ICAP, *op. cit.*, p. 4-90; 208.

⁸² Así, por ejemplo, al abordar las expectativas campesinas afirmó: “las masas campesinas... no quieren el fusil sino arados, tractores, escuelas, es decir, trabajo y armonía...”; este aserto se oponía a la determinación cardenista de otorgar a los ejidatarios armas para defender la tierra de los ataques de los latifundistas expropiados. *Excelsior*, México, D.F., 24 de abril de 1993, 1a. plana.

⁸³ *Ibidem.*, 13 de noviembre de 1939, 1a. plana.

⁸⁴ Varios autores. *Los presidentes de México ante la nación*, México, Presidencia de la República, 1975, p. 149.

⁸⁵ Luis Medina. *Op. cit.*, p. 135-136.

⁸⁶ *Jueves de Excelsior*, 9 de enero de 1941. En “El momento político”. Se comenta el plazo de una semana que el diputado cardenista Bernardino Mena Brito concedió a Ávila Camacho para definirse como revolucionario o reaccionario. Se menciona también a Miguel Alemán como rectificador del programa cardenista y a Lombardo Toledano como uno de sus defensores.

⁸⁷ El Maximato (1927-1933) comprendió los gobiernos interinos de Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez. Se denomina así a este periodo por la excesiva dependencia que estos gobernantes mostraron hacia la autoridad del general Calles, también conocido como el “Jefe Máximo de la Revolución Mexicana”. Durante el Maximato, Calles representó el poder real y los presidentes interinos el poder formal sujeto de manera significativa a las órdenes del Jefe Máximo.

⁸⁸ *Jueves de Excelsior*, 20 de febrero de 1941. En “El momento político”.

⁸⁹ *Ibidem.*, 27 de febrero de 1941. Entrevista comentada de M. Montero a Abelardo L. Rodríguez.

⁹⁰ *Ibidem.*, 27 de febrero de 1941. En “El momento político”. Se anticipa que, además de este gobernador, caerían también por ser cardenistas el de Coahuila y el de San Luis Potosí. En el caso de Berber, se le imputó un antiguo atentado contra Nabor Ojeda.

⁹¹ *Últimas Noticias*, 1a. edición, 1o. de marzo de 1941, p. 5.

⁹² *Jueves de Excelsior*, 6 de marzo de 1941. En “El momento político”.

⁹³ *Últimas Noticias*, 6 de marzo de 1941, 1a. plana.

⁹⁴ *Ibid.*, 10 de marzo de 1941.

⁹⁵ *Últimas Noticias*, 12 de marzo de 1941.

⁹⁶ Un ejemplo de estas notas son las publicadas en *Jueves de Excelsior*, el 23 de enero de 1941, en que se anuncia la salida tanto del mencionado Sánchez Pontón como la de García Téllez, secretario del Trabajo.

⁹⁷ *Últimas Noticias*, 13 de marzo de 1941.

⁹⁸ *Ibid.*, 14 de marzo de 1941.

⁹⁹ *Ibid.*, 22 de marzo de 1941.

¹⁰⁰ *Ibid.*, 17 de abril de 1941.

¹⁰¹ *Excelsior*, 5 de abril de 1941.

¹⁰² *Últimas Noticias*, 22 de abril de 1941,

¹⁰³ *Novedades*, 15 de abril de 1941.

¹⁰⁴ *Últimas Noticias*, 18 de abril de 1941.

¹⁰⁵ *Ibid.*, 30 de abril de 1941.

¹⁰⁶ *Ibid.*, 12 y 19 de mayo de 1941.

¹⁰⁷ *Excelsior*, 3 de mayo de 1941.

¹⁰⁸ *Últimas Noticias*, 20 de mayo de 1941.

¹⁰⁹ *Excelsior*, 28 de junio de 1941, 1a. plana.

¹¹⁰ *Novedades*, 11 de junio de 1941 y *Últimas Noticias*, 17 de junio de 1941, 1a. plana.

¹¹¹ *Últimas Noticias*, 11 a 18 de julio de 1941, 1a. plana.

¹¹² *Últimas Noticias*, 1o. de septiembre de 1941.

¹¹³ Pocos días antes de ser destituido, Sánchez Pontón declaró que no sería reformado el Artículo 3o. *Últimas Noticias*, 8 de septiembre de 1941, 1a. plana.

¹¹⁴ *Ibid.*, 12 de septiembre de 1941.

¹¹⁵ *Últimas Noticias*, 12 de septiembre de 1941.

¹¹⁶ *Jueves de Excelsior*, 18 de septiembre de 1941.

¹¹⁷ *Excelsior*, 21 de septiembre de 1941.

¹¹⁸ *Ibid.*, 24 de septiembre de 1941.

¹¹⁹ *Jueves de Excelsior*, 2 de octubre de 1941.

¹²⁰ *Excelsior*, 24 y 25 de septiembre de 1941.

¹²¹ *Jueves de Excelsior*.

¹²² *Ibid.*, 2 de octubre de 1941.

¹²³ *Jueves de Excelsior*, 2 de octubre de 1941.

¹²⁴ *Ibid.*, 16 de octubre de 1941.

¹⁵² *Ibid.*, 2a. edición, 11 de junio de 1942, 1a. plana.

¹⁵³ *Últimas Noticias*, 2a. edición, 20 de agosto de 1942, 1a. plana.

¹⁵⁴ *El Universal*, 16 de septiembre de 1942, 1a. plana.

¹⁵⁵ Vasconcelos fue, en la década de los veinte, un eminente político, rector de la Universidad y, posteriormente, secretario de Educación (en el gobierno de Obregón). Lanzó en 1929 su candidatura independiente a la presidencia de la República.

El reconocimiento y gran prestigio que tenía como intelectual le permitieron obtener un importante número de votos a favor. Sin embargo, el recién fundado PNR por Plutarco Elías Calles (entonces "Jefe Máximo de la Revolución Mexicana"), declaró vencedor al candidato oficial, Pascual Ortiz Rubio.

Vasconcelos escapó a los Estados Unidos y luego a Francia, desde donde llamó a las armas a sus seguidores. Sin embargo, la rebelión no prosperó entre otras razones porque los vasconcelistas habían sido reprimidos, encarcelados e incluso asesinados. En Europa Vasconcelos transitó ideológicamente hacia el catolicismo y (a decir de algunos de sus críticos) al nacionalsocialismo.

Para 1940 y en plena época de reconciliación nacional, Véjar Vázquez, en ausencia de Ávila Camacho, abrió a Vasconcelos el camino del retorno a México y éste regresó al país y a los escenarios públicos. El Vasconcelos que presidió la Comisión Organizadora del Congreso de Educación era un católico ferviente, un conservador místico que no dudó en encabezar el primer debate de amplio alcance sobre la educación, entonces socialista.

¹⁵⁶ *Novedades*, 5 de enero de 1943, p. 5.

¹⁵⁷ *Novedades*, 12 de enero de 1943, 1a. plana.

¹⁵⁸ Con ello, Véjar Vázquez sentenciaba a muerte a la escuela rural y a las escuelas para grupos específicos de población como las de hijos del ejército, hijos de obreras, trabajadores, obreros, etc., que se crearon con la educación socialista.

¹⁵⁹ *Novedades*, 12 de enero de 1943, 1a. plana.

¹⁶⁰ Según Roberto Velasco, destacado anticomunista y funcionario de la SEP. *Novedades*, 13 de enero de 1943, 1a. plana.

¹⁶¹ *Idem.*

¹⁶² *El Universal*, 14 de enero de 1943, 1a. plana.

¹⁶³ *Ibid.*, 17 de enero de 1943, 1a. plana.

¹⁶⁴ *Ibid.*, 24 Y 27 de enero de 1943, 1a. plana.

¹⁶⁵ *Novedades*, 8 de febrero, 1943, p. 4, editorial.

¹⁶⁶ *Ibid.*, 2 de marzo de 1943, 1a. plana.

¹⁶⁷ *Ibid.*, 14 de marzo de 1943, p. 15.

¹⁶⁸ *Ibid.*, 8 de febrero de 1943, 1a. plana.

¹⁶⁹ *Ibid.*, 12 de febrero de 1943, p. 5.

¹⁷⁰ *Ibid.*, 15 de febrero de 1943, 1a. plana.

¹⁷¹ *Ibid.*, 7 de marzo de 1943, 1a. plana.

- ¹⁷⁵ *Ibid.*, 14 de marzo de 1943, 1a. plana.
- ¹⁷⁶ *Ibid.*, 15 de marzo de 1943, p. 9.
- ¹⁷⁷ *Ibid.*, 9 de mayo de 1943, p. 8.
- ¹⁷⁸ *Ibid.*, 10 de mayo de 1943, p. 11.
- ¹⁷⁹ *Últimas Noticias*, 8 de diciembre de 1943, p. 2.
- ¹⁸⁰ *Ibid.*, 23 de diciembre de 1943, 1a. plana.
- ¹⁸¹ Jaime Torres Bodet. "Años contra el tiempo". En *Memorias*, México, Porrúa, 1969, p. 1-19.
- ¹⁸² *Ibid.*, p. 11-19.
- ¹⁸³ A ello se refiere Torres Bodet cuando afirma: "El presidente... no pretendía modificar el estatuto jurídico. No podía titular sin un esfuerzo lento a los maestros no titulados, ni mejorar los sueldos de todos en un trimestre, ni obtener sin largos preparativos que se enmendara el Artículo 3o...". Torres Bodet, *op. cit.*, p. 25.
- ¹⁸⁴ *Últimas Noticias*, 2a. edición, 3 de enero de 1944, p. 2.
- ¹⁸⁵ *Ibid.*, 5 de febrero de 1944, p. 2.
- ¹⁸⁶ *Excelsior*, 16 de febrero de 1944.
- ¹⁸⁷ *Ibid.*, 23 de marzo de 1944, p. 2.
- ¹⁸⁸ *Últimas Noticias*, 1a. plana, 30 de marzo de 1944.
- ¹⁸⁹ *Ibid.*, 5 de enero, 1944, p. 4.
- ¹⁹⁰ *Ibid.*, 6 de enero de 1944, 1a. plana.
- ¹⁹¹ Las notas periodísticas apuntan la siguiente estadística: 293 escuelas diurnas; 106 vespertinas; 49 centros escolares; 68 nocturnas y 167 particulares. La matrícula pasó de 280 500 alumnos en 1943 a 290 500 en 1944. *Últimas Noticias*, 24 de enero de 1944, 1a. plana.
- ¹⁹² *Ibid.*, 10 de marzo de 1944, 1a. plana.
- ¹⁹³ *Ibid.*, 10 de marzo de 1944, p. 3.
- ¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 5.
- ¹⁹⁵ *Últimas Noticias*, 2a. edición, 4 de enero de 1944, 1a. plana.
- ¹⁹⁶ *Excelsior*, 7 de enero de 1944, 1a. plana.
- ¹⁹⁷ *Últimas Noticias*, 12 de enero de 1944, 1a. plana.
- ¹⁹⁸ *Novedades*, 10 de enero de 1944, 1a. plana.
- ¹⁹⁹ *Últimas Noticias*, 12 de enero de 1944, p. 4.
- ²⁰⁰ *Ibid.*, 20 de enero de 1944, 1a. plana.
- ²⁰¹ *Últimas Noticias*, 26 de enero al 1 de febrero de 1944, 1a. plana.
- ²⁰² *Ibid.*, 10 de abril de 1944, 1a. plana.

- ²⁰⁰ *Ibid.*, 20 de enero de 1944, 1a. plana.
- ²⁰¹ *Últimas Noticias*, 26 de enero al 1 de febrero de 1944, 1a. plana.
- ²⁰² *Ibid.*, 10 de abril de 1944, 1a. plana.
- ²⁰³ *Últimas Noticias, Excelsior, Novedades*, 10 al 15 de mayo de 1944.
- ²⁰⁴ *Últimas Noticias*, 21 de abril de 1944, 1a. plana.
- ²⁰⁵ *Últimas Noticias*, 2a. edición, 21 de abril de 1944.
- ²⁰⁶ *Últimas Noticias*, 8 de mayo de 1944, p. 4.
- ²⁰⁷ *Últimas Noticias*, 2a. edición, 15 de mayo de 1944, p. 4.
- ²⁰⁸ *Últimas Noticias*, 1a. edición, 27 de mayo de 1944, p. 7.
- ²⁰⁹ *Últimas Noticias*, 29 de mayo de 1944, 1a. plana.
- ²¹⁰ *Ibid.*, 27 de mayo de 1944, p. 3.
- ²¹¹ *Ibid.*, 29 de mayo de 1944, p. 6.
- ²¹² *Últimas Noticias*, 1a. edición, 22 de junio de 1944, 1a. plana.
- ²¹³ *Ibid.*, 10 de julio de 1944, 1a. plana.
- ²¹⁴ *Últimas Noticias*, 2a. edición, 23 de agosto de 1944, p. 4.
- ²¹⁵ *Excelsior*, 24 de agosto de 1944, 1a. plana.
- ²¹⁶ *Ibid.*, 17 de noviembre de 1944, p. 3.
- ²¹⁷ El incidente, reseñado por la prensa (*Últimas Noticias*, 1a. edición, 1 al 7 de septiembre de 1944), da cuenta de la respuesta de Ahumada al informe presidencial, de su mención de Dios como testigo de la tarea de Ávila Camacho y de la indignada reacción del grupo liberal-radical y del sector de izquierda, representados por Fernando Amilpa, Carlos Madrazo, Noé Lecona y Ramón G. Bonfil (del sector campesino). Estas fuerzas, en alianza, lograron imponer fugazmente como presidente del Congreso de la Unión a Carlos A. Madrazo. Con la renuncia de éste y la elección de Medrano, el presidente recuperó el control del Congreso y de la Cámara de Diputados, y aun logró que la minoría se disciplinara en un acuerdo explícito a las determinaciones de la mayoría, cuyo líder era Gustavo Díaz Ordaz. Como veremos más adelante, Carlos A. Madrazo pagaría con la cárcel la deuda contraída y los costos de su disidencia.
- ²¹⁸ *Últimas Noticias*, 13 de septiembre de 1944, p. 4.
- ²¹⁹ *Últimas Noticias*, 2a. edición, 14 de septiembre de 1944, 1a. plana.
- ²²⁰ *Últimas Noticias*, 19 de septiembre de 1944, 1a. plana
- ²²¹ *Ibid.* El 23 de septiembre de 1933 informaba ese diario que los delegados no habían podido llegar al congreso y que por este motivo la SEP había llamado al CEN del SNTE, con el que se tomaron varios acuerdos, entre ellos el aplazamiento del congreso, la agenda de trabajo y el compromiso del SNTE para contribuir en la Campaña de Alfabetización.
- ²²² *Ibid.*, 25 de octubre de 1944, 1a. plana.
- ²²³ *Ibid.*, 8 y 11 de septiembre de 1944, 1a. plana.

²²⁴ *Ibid.*, 23 de septiembre de 1944, 1a. plana.

²²⁵ *Ibid.*, 23 de septiembre de 1944, 1a. plana.

²²⁶ *Ibid.*, 7 de septiembre de 1944.

²²⁷ *Ibid.*, 28 de noviembre de 1944, 1a. plana.

²²⁸ *Ibid.*, 28 de diciembre de 1944, p. 4.

²²⁹ La nota, publicada en *Últimas Noticias*, hacía referencia al convenio expreso suscrito por el gobierno mexicano y el de los Estados Unidos, en el que se estableció el “bracerismo” como una relación legal en la que los trabajadores mexicanos autorizados se contrataban en las granjas estadounidenses gozando de todos los beneficios legales de los ciudadanos norteamericanos. Para identificarlos se empleaban tarjetas que Gobernación, mediante una comisión integrada por diputados federales, expedía a su favor.

²³⁰ *Últimas Noticias*, 28 de noviembre de 1944, 1a. plana.

²³¹ *Ibid.*, 4 de abril de 1945, 1a. plana.

²³² *Últimas Noticias*, 2a. edición, 4 de abril de 1945, 1a. plana.

²³³ Sin embargo, en este nuevo espacio la Unión Soviética contaba con 41 votos del recién constituido bloque socialista y de América Latina; en cambio, los Estados Unidos controlaba 22 países e Inglaterra 23, lo que significaba entre otras cosas una mayoría relativa y un frágil consenso.

Para agosto de 1945 los Estados Unidos, a través de la American Federation of Labor, se propuso impulsar la Federación Interamericana del Trabajo, que alejada de la Unión Soviética y marcada por la hegemonía norteamericana dentro del ámbito geopolítico de América Latina esperaba controlar sin intromisiones socialistas.

²³⁴ *Últimas Noticias*, 1a. edición, 24 al 27 de julio de 1945.

²³⁵ Tal fue el caso de los trabajadores de Jalisco y de los ferrocarrileros que, según la prensa, convocaron al pueblo de México a apoyar la candidatura de este líder por representar el programa de la Revolución Mexicana. *Últimas Noticias*, 17 y 20 de mayo de 1945, 1a. plana.

²³⁶ *Novedades*, 6 de mayo de 1945, 1a. plana.

²³⁷ Entre ellas la difundida en detrimento de Lombardo Toledano, de quien se dijo ofrecía curules en las cámaras de diputados y senadores autonombrándose el “Gran Elector” del país. *Excelsior*, 8 de mayo de 1945, 1a. plana.

Asimismo, Jesús Yurén fue delatado por perseguir obreros e incluso aterrorizarlos para mantenerlos bajo control. *Últimas Noticias*, 31 de julio de 1945, 1a. Plana.

²³⁸ *Últimas Noticias*, 18 de agosto de 1945, 1a. plana.

²³⁹ *Ibid.*, 17 de agosto de 1945, 1a. plana.

²⁴⁰ *Novedades*, 30 de mayo de 1945, 1a. plana

²⁴¹ *Últimas Noticias*, 17, 21 y 22 de agosto de 1945 y *Novedades*, 3 y 4 de mayo de 1945, reseñan en su primera plana la rendición de Mussolini, la caída de Alemania y el cese al fuego ordenado por Hirohito. Este saldo implicaría un nuevo papel de los Estados Unidos con relación a América Latina, en general, y de México en particular.

El deseo manifiesto de controlar la región avivó la tendencia intervencionista de los Estados Unidos y su deseo de colocar al frente de los gobiernos de la región personajes incondicionales.

²⁴² *Últimas Noticias*, 2a. edición, 1 de septiembre de 1945, 1a. plana.

²⁴³ *Excelsior*, 2 de septiembre de 1945, 1a. plana.

²⁴⁴ Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Conferencia Pedagógica, México, 1945.

²⁴⁵ *Op. cit.*, p. 23-24.

²⁴⁶ En sentido opuesto a estas críticas a la educación socialista, el SNTE recuperaba el carácter hegemónico del Estado en la construcción, coordinación y operación del proyecto educativo y defendía además la necesidad de centralizar y unificar al sistema educativo en el nivel nacional.

De este modo, Ávila Camacho y Torres Bodet encontraron en algunos actores presentes en la conferencia personeros que les permitieron ejercer su autoridad, en ausencia, e incidieron de manera fundamental en los acuerdos y conclusiones del debate, sobre los que comentaremos más adelante.

Así, por ejemplo, el ingeniero Fabila se manifestó por la reforma argumentando la incongruencia entre una educación de carácter socialista y la composición del Estado Mexicano, que según él: "propendía a la destrucción del feudalismo, la liberación económica y política del país, así como a la unidad nacional".

Enfatizó, asimismo, la necesidad de reclamar el "absoluto e irrenunciable control del Estado sobre las escuelas privadas que en dichas condiciones podrían concurrir al esfuerzo educativo nacional".

Luis Álvarez Barret, ligado a los intereses de la SEP, opinó que el propósito de la reacción era arrebatar al Estado el control de la educación pública, que ésta era la causa de sus críticas contra la demagogia e imprecisión del Artículo 3o. Por ello propuso: "arrebatar esa bandera a la reacción y reformar el Artículo 3o. para que éste expresara con precisión los propósitos e ideales de la revolución mexicana".

En sentido opuesto, el profesor Aureliano Esquivel y Casas expresó su temor de que existiese en el gobierno y sus incondicionales una tendencia apaciguadora que llevara a realizar concesiones vergonzantes a la derecha y a una reforma claudicante que negara el espíritu de la Revolución Mexicana.

Gaudencio Peraza, secretario general del SNTE, sostuvo que lo importante era afirmar el control absoluto del Estado sobre la educación reformando el Artículo 3o., para hacerlo coherente con el sistema económico y político mexicano y con la propia Ley Orgánica de la Educación Pública.

Por su parte, el portavoz del Partido Comunista Mexicano, C. Lumbreras, destacó la importancia de reformar el Artículo 3o. para que respondiera, según las líneas emanadas de la Convención Nacional del PCM, a las condiciones nacionales e internacionales del presente y a los orígenes históricos de éste.

Según el análisis del PCM, nuestro país había trascendido su condición semicolonial mediante una revolución democrática que, en el momento de la conferencia (1945), tenía ante sí como fines la lucha contra el capitalismo revitalizado en la posguerra, defensa de la democracia, la articulación de un programa patriótico nacional que fusionase todas las fuerzas sociales.

Además, reconoció la incoherencia entre una educación socialista dentro de una estructura capitalista así como las imposibilidades de la educación para transformar a la educación.

Se pronunció también por la reforma a fin de quitarle pretextos a la reacción y enunció la convicción del PCM, de afirmar, extender y robustecer el control absoluto del Estado sobre la educación.

Reclamó, finalmente, la modificación del Artículo 3o. en un sentido progresista y afirmativo.

En contra de estas posturas el licenciado Alberto Bremauntz, con la representación del Frente Socialista de Abogados y del Instituto Revolucionario de Estudios Socialistas, habló (con amargura, según los redactores de la memoria de la conferencia) sobre la falta de un programa definido así como de coordinación de las fuerzas de izquierda, que además se encontraban en disputa constante. Se indignó frente a la culpable tolerancia y los propósitos de apaciguamiento de "mimetistas" revolucionarios que, a cambio de traicionar

sus principios y el sentido de las luchas revolucionarias del pueblo, lograban sobrevivir en la dirección política del país.

Estimó que justamente provocar la reforma constitucional era hacer el juego al enemigo, con el que habían concertado diversos sectores de la administración pública.

Reconoció en el Artículo 3o. errores de redacción que no afectaban su contenido revolucionario y se pronunció por mantenerlo y hacer que se cumpliera.

El maestro Esquivel y Casas destacó la violación a la ley por parte de las escuelas privadas y denunció la desaparición por órdenes del ex secretario del ramo, licenciado Véjar Vázquez, de la Oficina de Inspección Legal de la SEP, encargada de supervisar el correcto funcionamiento de las escuelas particulares.

Según Esquivel y Casas: "La Secretaría de Educación Pública no se ha limitado a tolerar la violación del Artículo 3o. sino que ha apoyado la apertura, protección y estímulo de conventículos disfrazados de escuelas que están a la vista de todos".

Por su parte, el dirigente de la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE), licenciado Ruffo Figueroa, señaló el peligro de que en la siguiente legislatura hubiese la presencia de diputados provenientes de organizaciones de derecha, y que con su fuerza decidieran reformas efectivamente reaccionarias. En cambio, en ese momento todos los diputados apoyarían al Ejecutivo, del cual –según Ruffo Figueroa– no se podía sospechar una actitud contrarrevolucionaria.

A este argumento, Esquivel y Casas respondió que no podían anticiparse de tal manera las predicciones sobre la composición de las cámaras. En cambio, apuntó que las actitudes dominantes en la conferencia eran de transigencia derrotista y de complacencia culpable. Afirmó que el Artículo 3o. era científico y mantenía posturas pedagógicas adecuadas.

Culminó su intervención oponiéndose a la reforma constitucional y pidiendo a la asamblea no hacer el juego a la reacción.

En su apoyo, el delegado de Texcoco aseveró: "Gómez Farías, Altamirano, Ramírez se enfrentaron en peores condiciones al enemigo y no aceptaron transacciones vergonzosas, por ello, no admito ninguna reforma al 3o. Constitucional".

Como puede apreciarse en la descripción del debate efectuado en la Conferencia Pedagógica de 1945, hasta el punto que hemos señalado, las fuerzas aparecían equilibradas. No había consensos claros que permitieran tomar determinaciones legítimas. Sin embargo, la intervención de Vicente Lombardo Toledano, realizada a continuación, marcó pautas que posteriormente fueron secundadas por la mayoría de los asistentes.

Lombardo, en un extenso discurso, explicó detalladamente según su propia perspectiva las razones y alcances de la propuesta de reforma; identificándose a sí mismo como socialista sincero y amigo del presidente, aseguró haber cuestionado al ejecutivo sobre posibles claudicaciones con relación a las fuerzas reaccionarias y sobre la intención de destruir la obra cardenista antes del cambio de poderes.

Según Lombardo, Ávila Camacho afirmó: "De ninguna manera se permitirá que mi régimen claudique o intente apaciguar al clero y a los sectores retardatarios; no consentiré que se tuerza el ideario de la Revolución Mexicana... Pero se impone con urgencia modificar aquellos aspectos equívocos en la redacción del Artículo 3o. que crean confusiones y dan lugar a una perpetua agitación contraria a la unidad nacional que nulifica en la práctica la aplicación de la ley..."

Es hoy cuando el clima es más propicio para lograr una reforma revolucionaria... entre los poderes ejecutivo y legislativo existe identidad ideológica... en la próxima legislatura pueden entrar elementos reaccionarios, aun del PAN... es aconsejable que en consideración a los defectos demagógicos y anticientíficos que presenta el actual Artículo 3o., se reforme su redacción".

Enseguida Lombardo pormenorizó los antecedentes de la propuesta de reforma y señaló que era fundamental corregir los errores, la demagogia y la confusión presentes en el Artículo 3o. vigente a partir de 1934. Lo anterior, a fin de mantener su contenido esencial de carácter progresista y de dar en el texto una concepción precisa, diáfana y certera apegada al carácter revolucionario y democrático del régimen.



Ubicó el momento histórico como un periodo de transición dentro del régimen capitalista, en crisis mortal; según él, la escuela debía cooperar con la realización de los ideales de la Revolución Mexicana sin pretender adelantar etapas que la movieran a contradicciones con la estructura social.

Finalmente, se pronunció por: “un Artículo 3o. depurado, sin contradicciones y confusionismos, que conserve su contenido progresista y mejore su alcance liberador. Un artículo reformado que afirme el control del Estado sobre la educación, para impedir a la Iglesia su intromisión y tergiversación de los ideales populares.

Como podemos apreciar, en el discurso de Lombardo aparecen con toda claridad las líneas trazadas por el propio Ávila Camacho y reitera, profundizándolos, aquellos argumentos que, esgrimidos por los actores oficialistas que le precedieron en la palabra, buscaron legitimar la Reforma al 3o. Constitucional.

Acto seguido, Álvaro Vivas Margil, de la CNC; Filomeno Padilla, del PRM; Ruffo Figueroa, de la FSTSE; Rogelio Álvarez, representante de los estudiantes universitarios y el comisionado de la entonces recientemente creada Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP), se manifestaron a favor de la reforma.

Este bloque, de suyo dominante, definió la correlación de fuerzas en la conferencia y, a pesar de la reiterada oposición de Alberto Bremauntz y de algunas organizaciones como el Frente Socialista de Abogados y la Federación de Escuelas Particulares, se impuso el criterio reformista que, como ya apuntamos, se derivó de una línea decisoria ubicada en el Ejecutivo Federal y en la propia Secretaría de Educación Pública.

En sus resolutivos, el SNTE explicitaba su posición y definía sus principios.

Una comisión del SNTE, nombrada ex profeso, elaboró una propuesta de redacción para el Artículo 3o. (anexo V) que resultó muy aproximada a la que presentó el secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, al Ejecutivo y éste al Congreso para su aprobación. Lo anterior confirma la postura dependiente y sumisa que mantuvieron las principales fuerzas actuantes al interior del SNTE y algunas fracciones de la izquierda mexicana en el debate precedente a la reforma formal del Artículo 3o.

²⁴⁷ En el acta declaratoria se afirmaba: “Los gobiernos de los estados participantes en la presente Constitución, en nombre de los pueblos declaran: Que puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es ahí donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

²⁴⁸ Torres Bodet, *op. cit.*, p. 324-325.

²⁴⁹ Consultado por el propio Ávila Camacho respecto a una posible rectificación del texto constitucional, Bassols responde con una terminante negativa que incluye, además, una defensa de la educación socialista y sus principios.

La argumentación de Bassols no convenció a Torres Bodet y él mismo marcó sus propias posturas, entre las que destacan:

–La contradicción entre la democracia mexicana y la orientación socialista dada a la educación en el Artículo 3o. de 1934.

–La necesidad de ampliar los consensos sociales necesarios para reorientar el proyecto educativo nacional y lograr a través de esta acción eliminar las anteriores confrontaciones sociales. Por ello debía mantenerse el carácter laico e igualitario de la educación, así como su sentido de justicia social. Tal como Torres Bodet logró preverlo, era necesario elaborar un marco conceptual sólido pero sobre todo planear una estrategia política exitosa para garantizar el avance del proyecto gubernamental.

²⁵⁰ *Op. cit.*, p. 332.

²⁵¹ Jaime Torres Bodet. “Años contra el tiempo”. En *Memorias*, México, Porrúa, 1969, p. 332–333.

²⁵² *Op. cit.*, p. 334.

²⁵³ Cita Torres Bodet: “El 14 me llamó el General Ávila Camacho por teléfono... había tenido éxito absoluto en su conversación con los representantes de los sectores más avanzados en la política mexicana. No me ocultó... que el Lic. Lombardo Toledano le había brindado una ayuda tan hábil como eficaz”. *Op. cit.*, p. 236.

²⁵⁴ En sus declaraciones Torres Bodet afirmó: “El proyecto de reforma al Artículo 3o... se inspira ante todo en el propósito de precisar con claridad... los objetivos de nuestra educación pública... esos objetivos coinciden con las tesis de México ante la Conferencia Educativa, Científica y Cultural efectuada en Londres en noviembre de ese año y responden a los principios proclamados por 43 gobiernos de la ONU:

-Educación integral... no sólo instrucción de la inteligencia, sino desarrollo de todas las facultades del individuo y, como consecuencia, formación del carácter.

-Educación para la democracia, la libertad y la justicia social... Fomento de todas las enseñanzas, disciplinas y actividades capaces de ahondar en el ciudadano el sentido de su responsabilidad... Como persona, miembro de una familia... factor de equidad y progreso en el seno de la nación y como defensor de la independencia y de los derechos humanos en el campo internacional.

-Lucha contra la ignorancia... fundada en las condiciones de la investigación científica, en la fuerza imparcial y serena de la verdad.

-Comprensión de lo nuestro, pero no para suscitar los errores de un nacionalismo ciego e intolerante, sino para asegurar nuestra vida y adelanto en bien de la solidaridad universal y para contribuir cada vez con mayor amplitud a la paz del mundo.

Dentro del espíritu de los mejores esfuerzos de nuestra historia y de las más genuinas y firmes aspiraciones de nuestra revolución”. *Op. cit.*, p. 338-339.

²⁵⁵ Señala por ejemplo el acuerdo del SNTE, que coincide con el espíritu de la reforma por considerarlo coherente con el sentido revolucionario de la Constitución Mexicana. También enfatiza que ese sindicato se comprometió a elaborar una propuesta para enero del 46, “cuando ya las dos Cámaras habían dado su aprobación a la iniciativa presidencial”.

Comenta, asimismo, un editorial de *Excelsior* (entonces de tendencias derechistas) en el cual el autor se lamenta que el Artículo 3o. no se pronunciara abiertamente por la plena libertad de enseñanza, pero concuerda con el espíritu conciliador que tiene. Menciona que la UNPF emitió un boletín en donde solicita que la redacción del Artículo 3o. consagre y garantice la libertad de enseñanza.

Para el martes 18 el tono del SNTE, según Torres Bodet, se hizo más cálido y en *Excelsior* se publicó la declaración del arzobispo de México en la que éste aprecia que “aun cuando la propuesta presidencial conserva las cortapisas a la libertad de enseñanza... aclara conceptos y remueve los obstáculos que... turbaron la tranquilidad de la familia... el patriotismo que fomentará la unidad nacional y pone la educación en armonía con las aspiraciones actuales de la humanidad aleccionada por la formidable guerra que acaba de pasar”. El día 21, la UNPF dirigió un escrito a la Cámara de Diputados en la que expresaba que no aceptaba ninguna idea de la nueva propuesta educativa del gobierno, sobre todo su mención a los fanatismos que, según la Unión, escondía una voluntad de persecución religiosa; la expectativa de dejar en manos del Estado el control de la educación y el deseo de fundar ésta en los resultados del progreso científico.

Torres Bodet registra aun la proposición hecha por los diputados de la CTM, que según él era más modesta pero más peligrosa. Esa propuesta intentaba modificar los términos del artículo en lo relativo a la frase tan discutida sobre los resultados del progreso científico, recomendando una redacción mucho más oscura, según el propio Torres Bodet y que desde su punto de vista era desafortunada, que la del Acta Constitutiva de la UNESCO sobre el conocimiento de la verdad objetiva. *Op. cit.*, p. 339-342.

²⁵⁶ En sus consideraciones generales, el proyecto seguía la línea política trazada por Ávila Camacho y Torres Bodet, en el sentido de no atacar al gobierno de Cárdenas y de no mencionar el proyecto de la educación

socialista. Se centraba, en cambio, en un análisis que pretendía justificar y explicar, en función de la unidad nacional, las modificaciones propuestas en torno a la cuestión educativa.

El texto iniciaba con una apreciación que consideraba la educación como fruto de los esfuerzos populares por realizar, en hechos, sus aspiraciones libertarias y por dar forma constitucional al proyecto histórico nacional que, según los dictaminadores, arrancara del triunfo de la guerra de Independencia de 1810. Para los redactores, el problema de la definición de dicho proyecto debía consistir en: “determinar los ideales, los objetivos y las normas que las futuras generaciones habían de seguir para alcanzarlos”.

La nueva propuesta buscaba “afianzar la trayectoria emancipadora de México... desde la Independencia... hasta la Revolución de 1910... Cualquier enmienda que afectara la dignidad de esa trayectoria contrariaría el ascenso de la comunidad nacional en su noble empeño de conseguir un Estado de positiva libertad y de completa cohesión humana”.

El proyecto pretendía una reforma que no moviera a errores de interpretación y a fracturas en la Unidad Nacional; se centraba en los postulados de la Revolución Mexicana y aspiraba a lograr una educación que propiciara el desarrollo no sólo intelectual sino espiritual y moral de sus destinatarios, un desarrollo congruente del conocimiento, el sentimiento y la voluntad.

Así, se aceptaba al hombre como un ser integrado por espíritu y materia (aludiendo a la antigua concepción idealista cristiana, y descartando la visión materialista que marcaba la existencia del hombre como entidad material del marxismo).

²⁵⁷ Según la diputación obrera, el texto propuesto por el presidente y la SEP: “lejos de contribuir a resolver la vieja disputa entre los partidarios de la enseñanza libre y los de la enseñanza controlada por el Estado, crea una situación desfavorable a la realización de los ideales de unidad nacional y afirmación revolucionaria que han caracterizado al régimen... de Ávila Camacho”.

Descartada por Torres Bodet por las razones que mencionamos antes, la propuesta cetemista no consistía en una mera fórmula de redacción sino que implicaba diferencias de fondo que creemos importante analizar. Destacan:

- Una concepción diferente del ser humano en cuanto que, reconociendo los aspectos intelectuales y físicos presentes en su ser, no se mencionaban aquéllos de orden “espiritual” enfatizados por concepciones religiosas;
- El acento puesto en el desarrollo armónico como basamento de la soberanía nacional, la justicia social y la construcción de la democracia;
- La lucha (hasta su destrucción), según el propio discurso de la CTM, de los prejuicios y los fanatismos asociados implícitamente a las doctrinas religiosas y,
- El control aún más estricto sobre la educación particular mediante la implantación de los currículos oficiales, el reconocimiento gubernamental a los estudios impartidos y la autorización del personal adscrito.

Desde luego, la propuesta incluía los principios de gratuidad, obligatoriedad, centralización y unificación del servicio educativo así como el reconocimiento de la hegemonía del Estado en la materia.

²⁵⁸ En este planteamiento, la UNPF aducía su intención de ajustarse a la iniciativa presidencial y se declaraba representante de los padres de familia, del pueblo de México y de los partidarios de la libertad de enseñanza.

Aludían a presiones de tiempo para no explicar las razones justificatorias de su propuesta pero, aclaraban, éstas se centraban en la necesidad de que la máxima constitucional se expresara categóricamente a favor de la libertad en la educación y trataban de comprometer la voluntad presidencial en este sentido.

Según la UNPF el presidente debía “acceder a la petición del pueblo y demostrar con hechos su intención de que en México existiera una verdadera libertad de enseñanza”.

Además solicitaban la supresión de algunos conceptos que... “Sólo traerían enojosas discusiones”. Así, la UNPF hacía suya la bandera de unidad nacional que el propio gobierno y algunos bloques de izquierda habían puesto en sus manos.

En su texto, la UNPF y con ella los sectores radicales de derecha sumados al clero político demostraron no únicamente su deseo de compartir con un Estado débil los espacios de poder contextualizados en el sistema educativo nacional, sino el de imponer su propia ideología, valores y concepciones a la sociedad que aseguraba representar.

Tras una supuesta adopción de los planteamientos avilacamachistas que se concretó en la transcripción textual de algunos párrafos de la iniciativa presidencial (como el Artículo II, el III, sus incisos a y b, y el VIII del 3o. Constitucional), la UNPF defendía además de la libertad de enseñanza, el derecho del clero de participar en la educación, de apelar a la cancelación de los permisos otorgados por el gobierno a las escuelas particulares y de establecer los criterios de eficiencia, “moralidad y orden público” que se adaptaran a sus propios intereses.

Es decir, en otras palabras estos sectores no deseaban una reforma limitada –equilibrada, diría Torres Bodet– sino una propuesta que les permitiera avanzar hacia la hegemonía en términos de concepción y operatividad del sistema educativo nacional.

Tal vez por ello mismo sus planteamientos no triunfaron puesto que, además, no ofrecían a cambio más que la distensión de conflictos sociales que, dicho sea de paso, no se resolverían por su sola voluntad.

Así, la UNPF falló al tratar de oponer al régimen un contraproyecto de ley que excedía, con mucho, sus posibilidades de negociación y que no apreciaba con objetividad la correlación de fuerzas existente.

²⁵⁹ En él declaraban, entre otras cosas, que si bien debía reconocerse como ejemplar el esfuerzo realizado en México a favor de la educación pública a partir de la Revolución de 1910, éste se había acentuado durante el régimen de Ávila Camacho, en el que destacaban: la campaña de alfabetización, el impulso a la educación superior y la asignación del presupuesto más elevado hasta ese momento. Lo anterior en el contexto de la Segunda Guerra Mundial.

Este esfuerzo culminaba, según las comisiones, con una propuesta de reforma que se apoyaba en la experiencia “dolorosa” de la guerra y en la aspiración de desarrollo nacional como proyecto para la posguerra.

Reconocían en la educación socialista (que no era mencionada explícitamente) adelantos que, sin embargo, correspondían a un momento histórico distinto y que habían dado lugar a confusiones y desorientaciones que tendían a obstruir la ruta evolutiva de la educación.

Enfatizaban, del texto del 34, los propósitos de justicia social como un valor permanente no sólo nacional sino de la humanidad entera. Tales principios, se decía, se mantendrían vigentes en la nueva redacción del Artículo 3o.

Enseguida las comisiones realizaron un análisis histórico tendiente a justificar la necesidad de reformas en el proyecto educativo nacional en función de las circunstancias, más generales, que las condicionaban.

Lo anterior para explicar que la necesidad de reformar la educación nacional en 1945 surgía del acatamiento interno de los lineamientos mundiales expresados por las Naciones Unidas, que postularon la necesidad de luchar por la democracia y la libertad así como por el desarrollo económico y el bienestar de las colectividades humanas.

A partir de los anteriores pronunciamientos, y con base en el principio de la Unidad Nacional, se buscaba en México crear condiciones para avanzar en el plano económico, en “el perfeccionamiento de las instituciones democráticas y de las normas de convivencia internacional basadas en la independencia y en la justicia”

A continuación intentaban definir los fines de la educación en lo individual y en el desarrollo armónico de las facultades humanas y, en lo social, como participantes de un proyecto signado por la solidaridad y el patriotismo.

Afirmaban –y aludían en esta aseveración al Artículo 3o. del 34– que la ley no entrañaba ataques a los credos religiosos. En el 34 se excluyeron éstos de la educación. En el 45, no sólo se reconocía la libertad de creencias estatuida en el Artículo 24 de la Constitución, sino que se enfatizaba el hecho de que la educación se mantendría ajena a toda doctrina religiosa.



Se apreciaba la propuesta de reforma como un avance, pues partía de una concepción más amplia de educación en términos de proyección al futuro y recuperación de la historia nacional; se eliminaban expresiones confusas o que movieran a rupturas o contradicciones internas. En este sentido, la intención de generar consensos amplios guiaban la propuesta, pues según las comisiones: “Se adoptan como normas... postulados con los que ningún mexicano, cualquiera que sea su ideología podrá estar en desacuerdo... el mejoramiento económico y social del pueblo... la defensa de la independencia política y económica de México... la solidaridad basada en la independencia y en la justicia...”

Ahora bien, respecto a los límites impuestos a la educación privada, éstos se justificaban aduciendo el interés público y la defensa de la responsabilidad del Estado de impartir el servicio educativo.

Se ponía énfasis en el sentido de justicia social de la nueva reforma implícita en la extensión de la gratuidad a toda la educación oficial.

²⁶⁰ *Op. cit.*, p. 157.

²⁶¹ Éste se inició con una exposición de razones, por parte del sector obrero, tendiente a fundamentar el contraproyecto de reformas –que ya ha sido analizado aquí– presentado a las cámaras para su dictamen.

El representante del sector obrero, Saúl Cantú Balderas, leyó un escrito en el que se aludía a la petición de las comisiones correspondientes de aprobar, sin modificaciones, la iniciativa del Ejecutivo descartando así, de hecho, las propuestas alternativas, entre ellas la de la propia CTM. Ante ello, la diputación obrera condicionaba su voto a la clarificación de algunos conceptos que, según ellos, en el texto gubernamental eran ambiguos.

El primero se relacionaba con los objetivos de la educación ya que si bien se aceptaba la formación y el desarrollo integral del ser humano, se proponía que ese desarrollo se planteara en función de los ideales históricos nacionales e internacionales. Y éstos debían precisarse como la finalidad de que el pueblo, en general, y los maestros, en particular, orientaran su labor con mayor eficacia basándose en los postulados del Artículo 3o.

El segundo tenía que ver con la necesidad de trazar, en lo específico, las condiciones que las escuelas particulares debían cumplir para poder operar. Es decir, se requería al Estado límites aún más precisos para la educación privada y mecanismos de control que garantizaran la hegemonía gubernamental en el espectro educativo. Aducían: los diputados obreros que la ambigüedad constitucional llevaría a una mayor posibilidad de violar la ley.

La tercera cuestión era la concerniente al criterio científico que debía orientar a la educación para alcanzar el conocimiento de la verdad objetiva. Con lo anterior se proponía descartar el dogma religioso, la filosofía idealista y la metafísica aprovechados en el pasado –al decir del sector obrero–, para distorsionar los contenidos y métodos educativos y conducir a los mexicanos al fanatismo.

Para concluir se solicitaba una consulta a las agrupaciones revolucionarias que habían impulsado la reforma del Artículo 3o. del 34, pues éstas constituían la única fuerza en que el gobierno podría apoyarse para lograr el cumplimiento de la ley.

Por la comisión dictaminadora tomó la palabra Saúl Cantú Balderas, quien afirmó que la principal razón por la que no se tomó en cuenta el contraproyecto de la CTM fue que éste era sustancialmente similar al del Ejecutivo difiriendo sólo en la redacción.

Sin embargo, consideró conveniente aclarar que el concepto de ciencia no necesitaba mayor precisión. Si el conocimiento no se basara en la investigación y la comprobación dejaría, desde ese momento, de ser ciencia y no sería autorizado como base de la educación nacional.

Con relación a la necesaria coherencia entre la formación individual y el contexto social, explicaron que la propuesta del Ejecutivo partía de la concepción del hombre como ser social y a la humanidad como su conjunto de ciudadanos con idénticos derechos cuya dignidad debía preservarse.

Nada dijeron, en cambio, sobre los límites para la educación privada que, como hemos señalado, mereció del gobierno avilacamachista un trato distinto en función de las nuevas alianzas que se buscaba establecer.

Además, la comisión recordaba que la finalidad de la reforma se centraba en la necesidad de ampliar el concepto de educación y de reorientarla en función de los postulados de las Naciones Unidas.

En este sentido, se resaltaba el propósito de luchar contra el fanatismo, pero no sólo el religioso sino todos aquellos que tendían a subyugar al hombre, incluyendo los del ateísmo.

La siguiente intervención fue la del licenciado Rafael Murillo Vidal, quien solicitó que a la Fracción V del Artículo 3o. se adicionara un párrafo que aclarara que la ley no se aplicaría de manera retroactiva y por tanto se respetaría el reconocimiento ya otorgado de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares.

A ello el licenciado Guillermo Aguilar y Maya, miembro de la comisión dictaminadora, respondió que, efectivamente, los estudios validados con anterioridad al retiro del reconocimiento oficial serían respetados, por lo que no afectaría de manera retroactiva a quienes hubiesen cursado previamente estudios en los planteles sancionados.

A continuación tomó la palabra el profesor Ramón G. Bonfil, quien enfatizó el reconocimiento de los principios de justicia social, educación democrática, popular y gratuita que rescataba el proyecto de reforma presentado por el Ejecutivo. Pensaba el profesor Bonfil que, a partir del reconocimiento jurídico del derecho de las mayorías a acceder a la educación, podría asegurarse su desarrollo económico y social.

Además, enfatizaba la posibilidad real del Estado de conceder o no el reconocimiento oficial a los planteles particulares, así como de retirarlo discrecionalmente, lo que garantizaba su control.

Finalmente, resaltaba la labor del magisterio que había entregado incluso su vida por concretar en hechos las aspiraciones revolucionarias de la educación nacional.

Una vez más subió a la tribuna Saúl Cantú Balderas, quien defendió los puntos de vista del sector obrero y advirtió a los legisladores sobre los riesgos de aprobar una reforma que no precisara los requisitos que los particulares debían cubrir para poder impartir educación primaria o secundaria y que excluyese la determinación doctrinaria en la que debería basarse la educación nacional.

Dio respuesta al sector obrero el licenciado Gustavo Díaz Ordaz, con la afirmación de que las violaciones a la ley correspondían a otros poderes y que la obligación de los diputados era exclusivamente la de expedir las normas.

Terminante declaró: "no creo yo que los compañeros del sector obrero tengan la pretensión de haber superado en precisión, en claridad, en gramática, en belleza literaria, el proyecto del Ejecutivo Federal... No hay mayor precisión.

Quizás a ellos les parezca... pero no tiene una mayor precisión científica ni gramatical."

Discutió luego la frase análisis científico y preguntó: "¿sólo debe la educación basarse en el análisis, debe excluirse la síntesis, la asociación de ideas, la disociación que genera originalidad?"

Afirmó que la pretensión del Ejecutivo era encontrar un Artículo 3o. inmutable al tiempo, establecer un orden de ideas y no un concepto. En ese sentido la propuesta buscaba armonizar los distintos pensamientos e intereses de la nación.

Para finalizar aludió a la lealtad del sector obrero para con el Ejecutivo y al reconocimiento de su autoridad moral para proponer una redacción superior al contraproyecto por ellos presentado, si bien mencionó que ese sector contaba con el apoyo del pueblo, que le brindaba más confianza y cariño que a cualquier otro grupo social.

A ello respondió Jesús Yurén Aguilar: "Nunca ha sido el propósito nuestro considerar que somos capaces de hacer un proyecto infalible o de presentar ideas que puedan ser superiores a todas las demás. Sin embargo, como humanos, sí consideramos que todos los hombres somos susceptibles de cometer errores... de tener equivocaciones... nosotros, como miembros de un Poder, estamos obligados a señalar... lo que a nuestro juicio pueda ser más claro dentro de una ley..."

Con ello trató de descartar la sumisión ante el Ejecutivo que se pretendía imponer con el disfraz de lealtad y de paso recordó que la propuesta de reforma era perfectible por ser obra humana. Para entonces la deificación de la figura del presidente rayaba en la acriticidad.



Recordó a los legisladores algunas premisas básicas enunciadas por Ávila Camacho para avalar su propuesta de reforma al Artículo 3o., entre ellas:

- La intención de no revertir la esencia revolucionaria de la educación y de clarificar la redacción del texto constitucional.
- El propósito de mantener para el Estado la autoridad suficiente para autorizar el funcionamiento de las escuelas particulares así como el control sobre estas instituciones, a fin de que acatasen el proyecto educativo nacional.
- La anuencia del Ejecutivo a recibir de la Cámara de Diputados observaciones que los validaran como “representantes del pueblo, ya que él no quería que la Cámara estuviera constituida por eunucos”. Por lo anterior, el sector obrero –según Yurén– únicamente se había sujetado a las declaraciones del presidente sin pretender hacer un proyecto ni más bello ni más comprensible, sino únicamente hacer valer un derecho de exponer sus propios puntos de vista.

Posteriormente volvió a argumentar sobre la necesidad de que la educación se basara en la verdad objetiva descartando así la posibilidad de que se fundara en dogmas, subjetividades o simples apreciaciones. Recordó a los demás diputados su obligación de hacer una ley para beneficio de México que librara de la ignorancia a las futuras generaciones.

Por último, enfatizó que el propósito de su sector fue el de incidir en la redacción del Artículo 3o. previo a su aprobación en lo general. Sin embargo, dado que sus puntos de vista no habían sido tomados en cuenta, advirtió, se reservarían el derecho de hacer observaciones a cada uno de los artículos, es decir, influir en el debate del texto en lo particular.

Resulta clara la intención de los diputados obreros que, al detectar un consenso desfavorable para su contraproyecto, resolvieron tácticamente dar la lucha en el debate particular de la iniciativa del Ejecutivo.

No obstante, el bloque oficialista respondió con la lectura del Artículo 97 del reglamento interno de la cámara.

Por lo afirmado en ese artículo, el presidente de la cámara aclaró a los diputados que el debate de un solo artículo impedía una discusión particular del mismo. Con ello suprimía la oportunidad de que el sector obrero apuntalara posteriormente su propuesta con una restructuración de las alianzas o con la ampliación de consensos en torno a sus planteamientos.

Aún se otorgó la palabra a Efraín Brito Rosado, quien en primer término defendió el derecho de expresión y de disidencia no sólo del bloque cetemista sino de todos los diputados.

En segundo lugar rebatió algunos argumentos esgrimidos por el sector obrero para apoyar su propuesta. Así, aseveró, el proceso científico debía basarse no sólo en el análisis sino también en la síntesis.

Además aludió a la crisis de los paradigmas científicos producto de una época de profundas transformaciones en el nivel mundial –y que en esa época movía a la revisión de verdades consideradas axiológicas–, para reflexionar no únicamente sobre la definición de verdad sino sobre la existencia de verdades tanto objetivas como subjetivas.

Por estos argumentos, afirmó: “Yo considero que el proyecto del Ejecutivo es más amplio y más preciso. y supera al que ello formularon.”

La anterior intervención cerró el debate sobre la reforma al Artículo 3o., al votar la Asamblea por la suficiencia de la discusión hecha en torno a ello.

Antes de tomar la votación, y en un último intento por modificar la iniciativa del Ejecutivo, Yurén solicitó proponer a la Asamblea un nuevo contraproyecto, que el presidente no sometió a debate.

²⁶² *Op. cit.*, p. 86-94.

²⁶³ Jaime Torres Bodet. “Años contra el Tiempo”. En *Memorias*, México, Porrúa. 1969, p. 334.

²⁶⁴ *Últimas Noticias*, 2a. edición, 7 de enero de 1946, 1a. plana.

²⁶⁵ *Idem.*

²⁶⁶ *Ibid.*, 8 de enero de 1945, 1a. plana.

²⁶⁷ *Últimas Noticias*, 12 de enero de 1946, 1a. plana.

²⁶⁸ *Ibid.*, 15 de enero de 1946, 1a. plana.

²⁶⁹ *Ibid.*, 18 de enero de 1946, 1a. plana.

²⁷⁰ *Ibid.*, 18 de enero de 1946, 1a. plana.

²⁷¹ *Excelsior*, 19 de enero de 1946, 1a. plana.

²⁷² *Novedades*, 29 de enero de 1946, 1a. plana.

²⁷³ *Ibid.*, 28 de febrero de 1946, 1a. plana.

²⁷⁴ *Ibid.*, 5 de marzo de 1946, 1a. plana.

²⁷⁵ *Últimas Noticias*, 30 de enero de 1946, 1a. plana.

²⁷⁶ *El Universal*, 1 de septiembre de 1946, p. 24-25.

²⁷⁷ *Últimas Noticias*, 1a. edición, 5 de marzo de 1946, p. 2.

²⁷⁸ *Últimas Noticias*, 24 de abril de 1946, 1a. plana.

²⁷⁹ *Últimas Noticias*, 2a. edición, 30 de agosto de 1946, 1a. plana.

²⁸⁰ *El Universal*, 1 de septiembre de 1946, 1a. plana.

²⁸¹ Empleamos aquí instituyente en el sentido de fundación, creación, ruptura de un orden antiguo y la construcción de uno nuevo. Estos procesos, según Lourau: "Confieren una significación dinámica al concepto... (de institución) son las actividades sociales instituyentes desplegadas por los miembros de la sociedad, por los usuarios de las instituciones". René Lourau, *El análisis institucional*. Argentina, Amorrortu Ed., 1988.

²⁸² El proceso de institucionalización en el sentido de fundación de una serie de normas, modelos y valores de comportamiento objetivo-subjetivos implicó la construcción internalizada y externalizada de una identidad propia, de formas específicas de ser concebido y concebirse; conductas preestablecidas y que se adquirirían saberes, prácticas y valores asumidos como propios de una serie de funciones adscritas a un papel social previamente consensuado (más no por ello exento de contradicciones y fisuras).

Asimismo tuvo que ver con el establecimiento de formas de relación más o menos permanentes con los otros, en donde el elemento de poder está presente. De este entramado complejo se desprende lo escolar instituido.

²⁸³ Aquí, siguiendo a Lourau: "La institución es un espacio singular... un lugar dividido en el espacio y el tiempo sociales;... sometido a normas imperativas, que reflejan en parte las normas sociales de la clase dominante acentuándolas, y en parte instaura normas especiales que le dan la espalda tanto a las reglas jurídicas como a la 'ley natural'. Un lugar donde las modalidades de ingreso (o permanencia) y de egreso (o exclusión) están firmemente codificadas dentro de un sistema simbólico, donde se reconoce una voluntad de regulación –siempre conflictiva– del ingreso mediante el egreso. El contenido del concepto designa aquí establecimientos perfectamente delimitados dentro del espacio social, organizaciones o grupos definidos... por las características de una clientela y simbolizados en el espacio urbano o rural por una arquitectura 'funcional'...".



Es también “un sistema oficial y un sistema oculto de normas, valores y modelos que constituyen la trama de las conductas dentro de toda institución...”.

Y es, además “el sistema social, con todas las contradicciones, todos los momentos que lo hacen y deshacen” en donde la institución se concreta en los vínculos y relaciones entre: “la racionalidad establecida (reglas, normas, formas sociales, códigos) y los acontecimientos, desarrollos, movimientos sociales que se apoyan implícita y explícitamente en la racionalidad establecida y/o la cuestionan”. *Op. cit.*, p. 29, 31, 144.

²⁸⁴ Regulado por la Ley Orgánica de la Educación decretada el 8 de enero de 1935 en sus capítulos I, II, VI, VIII y XVIII.

²⁸⁵ Con Ávila Camacho la federalización de la enseñanza implicó la reorganización de la SEP que, como lo señala Sánchez Pontón en su informe de labores (1940-1941), tenía como objetivo: “Lograr la unificación de todos los sistemas de enseñanza, precisar las normas pedagógicas, corregir errores, definir responsabilidades concretas de los funcionarios y crear, en suma, un aparato que ejerza la dirección y el control técnico y administrativo del ramo...”

Para ello se crearon las siguientes direcciones generales de enseñanza:

1. Primaria en los Estados y Territorios de la República.
2. Primaria en el Distrito Federal.
3. Segunda Enseñanza.
4. Superior e Investigación Científica.
5. Educación Extraescolar y Estética.
6. Educación Física.
7. Estudios Técnico-pedagógicos.
8. Administración.
9. Servicios Médicos e Higiene.
10. Oficina Jurídica.
11. Comisión Mexicana de Cooperativas e Internados. Secretaría de Educación Pública. *Memoria (1940-1941)*, México, SEP, 1941, p. 11 y 13.

²⁸⁶ Éstos se contemplan en el Capítulo XI, Artículo de la Ley Orgánica de Educación Pública, cuando se mencionaban “la vocación, el dominio de conocimientos teórico prácticos, de cultura general y pedagogía, un elevado ideal profesional y un concepto claro de su responsabilidad social”. Poder Federal. *Ley Orgánica de la Educación Pública*. México, SEP, 1941.

²⁸⁷ Secretaría de Educación Pública. *Memoria Anual 1940-1941*. México, SEP, p. 11, 60, 143, 28.

²⁸⁸ Secretaría de Educación Pública. *Memoria anual 1941-1942*, México, SEP, 1942. p. 49.

²⁸⁹ *Op. cit.*, p. 79.

²⁹⁰ SEP. *La obra educativa en el sexenio. 1940-1946*. México, SEP, 1946. p. 14-15.

²⁹¹ SEP. *Memoria anual*, Vol. I (IX-1943-VIII-1944). México, SEP, 1944. p. 72-73.

²⁹² *Op. cit.*, p. 73-74.

²⁹³ Debemos señalar que en el documento oficial al que hemos aludido no aparecen los profesores de grupo ni sus funciones. La misma omisión existe en cuanto a los directores de escuela.

²⁹⁴ En el sentido de no ser planteada por el magisterio mismo sino por causas exógenas a él.

²⁹⁵ SEP. *La obra educativa en el Sexenio. 1940-1946*. México, SEP, 1946, p. 14-15.

²⁹⁶ SEP. *Memoria anual 1940-1941*, México, SEP, 1941, p. 60.

²⁹⁷ *Op. cit.*, p. 61.

²⁹⁸ SEP. *Memoria anual 1941-1942*, México, SEP, 1942, p. 3.

²⁹⁹ La proporción de los incrementos salariales a los maestros rurales en 1942, fue como sigue:

Años de estudio	Porcentaje de incremento
Maestros con título de Normal Rural	15
Secundaria o preparatoria	7.5
Primaria terminada	5

³⁰⁰ De acuerdo con esta última concepción se elaboró el espectro escalafonario magisterial que, para 1944, tenía las siguientes categorías y salarios mensuales:

Categoría	Perfil	1944
Mtro. D.F. "A" titulado	Normalista	194.00
Mtro. D.F. "B" 10 años de serv.	No titulado	123.00
Mtro. rural "A" 2 años de normal o 6 años de servicio	Título mtro. rural	110.00
Mtro. rural "B"	Título normal rural 3 años de est. 4 de servicio	100.00
Mtro. rural "C" 2 años de servicio	2 años normal	80.00

(Datos tomados de *Memoria anual, IX-1943-VIII-1944*. México, SEP. *La obra educativa en el sexenio. 1940-1946*, SEP, p. 42).

³⁰¹ SEP. *Memoria anual 1940-1941*, p. 60-61.

³⁰² *Ibid.*, p. 7.

³⁰³ SEP. *Memoria Anual 1941-1942*, anexo 3, circular FII44, 7 de abril de 1942, p. 1-2.

³⁰⁴ *Ibid.*, 138-139.

³⁰⁵ SEP. *La Obra educativa en el sexenio. 1940-1946*, SEP, p. 42-43.

³⁰⁶ *Ibid.*, p. 75.

³⁰⁷ Dicho reglamento entró en vigor en enero de 1945. *La obra...* p. 75.

³⁰⁸ SEP. *Memoria Anual 1943-1944*, Vol. II, anexo I. México, SEP, 1944, p. 305-306.

³⁰⁹ *La obra...* p. 50.

³¹⁰ *Últimas Noticias*, 30 de diciembre de 1941; p. 11.

³¹¹ *Op. cit.*, 31 de diciembre de 1941, 1a. plana.

su propósito de crear una organización única de obreros en América Latina. Esta debilidad de Lombardo explica su autoexilio ante la posterior reelección de Fidel Velázquez (que se continuará dando hasta nuestros días) y su decisión de refugiarse en un Partido Popular del cual sería ideólogo, líder y candidato a la presidencia –esto en 1947– así como su expulsión de la CTM.

Estos hechos tendrían un significado específico en el movimiento magisterial, pues a raíz del cambio de dirigentes en la CTM y del cambio en su planteamiento político, el STERM no sólo moderó su discurso y su práctica sino que perdería su papel hegemónico, mismo que conservó hasta 1943 pero para este momento mostraba estar en un proceso de deterioro y debilidad orgánica.

³²³ Dentro de esta lógica se inscribe el paro nacional de aproximadamente 17 000 maestros rurales en defensa del salario y del empleo, toda vez que habían sido amenazados con la separación de sus puestos en caso de no poder demostrar su preparación académica con un título profesional; esta situación afectaba aproximadamente al 80 por ciento de los docentes de aquellos tiempos. *Novedades*, 18 de mayo de 1942, 1a. plana.

³²⁴ Sobre dicho congreso ver p. 55-57 de este trabajo.

³²⁵ *Novedades*, 11 y 16 de mayo, 1943, 1a. plana.

³²⁶ *Op. cit.*, 4 de noviembre de 1943, 2a. sección, 1a. plana.

³²⁷ La información se publicó en *Últimas Noticias*, 2a. edición, el mes de diciembre de 1943.

³²⁸ Esta intención que se expresó en el ámbito educativo, tuvo que ver con tendencias políticas más amplias que se referían al desplazamiento del bloque cardenista del poder y su sustitución por otro constituido en torno al propio presidente que, como ya analizamos en capítulos anteriores, replanteó el proyecto histórico de nación y reformuló las alianzas sociales que hasta entonces habían prevalecido.

³²⁹ SEP. *Memoria... 1940-1941*, p. 160.

³³⁰ *Op. cit.*, p. 591.

³³¹ *Op. cit.*, p. 138-139.

³³² Éstos, desde la perspectiva de Torres Bodet, no sumaban más de 21 profesores. Ver “Años contra el tiempo”, en *Memorias*, p. 11-19.

³³³ *Op. cit.*, p. 19.

³³⁴ *Op. cit.*, p. 24-26.

³³⁵ En la conferencia se había transformado la visión de la historia, se eliminó la noción de la lucha de clases como factor causal de los procesos históricos y se consideró a la historia de México como un resultado de la lucha del hombre contra la miseria, la explotación, la ignorancia y los prejuicios, la injusticia y la tiranía. De esta manera, se buscó fomentar el sentimiento de solidaridad nacional y la integración patriótica más que la explicación marxiana de los movimientos históricos, que según los especialistas citados, engendraba en los mexicanos odios y resentimientos. *Op. cit.*, p. 26.

³³⁶ *Op. cit.*, p. 27-28.

³³⁷ *Op. cit.*, p. 30.

³³⁸ *Op. cit.*, p. 23.

³³⁹ Lázaro Cárdenas. "Palabras al Magisterio", 15 de septiembre de 1932. Tomado de Alberto Bremauntz, *La Educación Socialista*. México, p. 1340.

³⁴⁰ Ver Antonio Gramsci. *Los intelectuales y la organización de la cultura*, p. 11-28.

³⁴¹ Dolores Uribe. "El 15 de mayo, día de lucha por la cultura". En *Revista de Educación* (sección editorial) vi, 1938, p. 1-3.

³⁴² Al respecto, Rafael Ramírez convocaba a constituir "una escuela combativa y de lucha".

Luis G. Monzón llamaba a los profesores a: "cooperar con los trabajadores para que se forme en ellos una clara y definida conciencia de clase... darle a conocer sus intereses y derechos, convenciéndolos de defenderlos. Señalarles al enemigo para combatirlo... representado por los explotadores del trabajo humano... por los potentados políticos... por los sacerdotes... por los falsos líderes...".

Aureliano Esquivel afirmaba: "Los maestros deben... poner en juego su... energía... para contrarrestar los abusos del... los explotadores y oponer la fuerza de su educación y su cultura a la explotación del hombre por el hombre.. el maestro debe ser un guía y un organizador social... No pretendo que los maestros realicen un apostolado con mengua de sus intereses..."

En *Revista de Educación*. Artículos: Rafael Ramírez, "La filosofía de la educación mexicana", mayo, 1937, p. 15-17.

Luis Monzón G., *Detalles de la Educación Socialista implantada en México*, México, Comisión Editora Popular, 1936, p. 171.

Esquivel y Casas Aureliano, *El perfeccionamiento profesional del maestro*. Mayo, 1938, p. 35-37.

³⁴³ Luis Sánchez Pontón, *Memoria Anual... Op. cit.*, p. 57.

³⁴⁴ Aquí utilizamos la definición de Cooper, que señala: "La esquizofrenia es una situación de crisis en la cual los actos y la experiencia de la persona son invalidados por otros, en virtud de razones culturales..." David Cooper. *Psiquiatría y antipsiquiatría*, México, Paidós, 1985, p. 14.

Asimismo y al lado de Schatzman, que afirma: "las personas pertenecientes a un grupo etiquetan el comportamiento que rompe las reglas del mismo lo tachan de malo, criminal, pecador, inmaduro, necio, ignorante, etc., desarrollan criterios para juzgar que comportamiento quebranta las normas, y de qué manera etiquetarlo. Los enfermos mentales sirven de base homeostática para sostener el orden político social en la sociedad occidental".

Morton Schatzman. "Locura y Moral". En Joseph Berke: "Contracultura: la creación de una sociedad alternativa". México, 1970, p. 247-256.

³⁴⁵ Empleamos el término en el sentido que le otorga Laing cuando explica: "internalizar significa transponer lo 'externo' a lo 'interno'. Implica la transferencia de cierto número de relaciones que constituyen un conjunto (con diversas operaciones entre los elementos del conjunto, cuyos productos permanecen dentro del conjunto) de una modalidad de la experiencia a otras: o sea, de la percepción a la imaginación, la memoria, los sueños..."

Resumiendo, diremos que lo que se internaliza no son objetos como tales, sino pautas de relación por medio de operaciones internas, a partir de las cuales una persona desarrolla una estructura grupal personificada". Tomado de R. D. Laing, *El cuestionamiento de la familia*. Paidós, México, 1969, p. 19-20.

³⁴⁶ *Excelsior*, 21 de septiembre de 1941, 1a. plana.

³⁴⁷ Jesús Salazar Mallén, *El secretario de Educación Pública en la Cámara de Diputados*. México, 1943, p. 55-57.

³⁴⁸ *Novedades*, 12 de enero de 1943, 1a. plana.

³⁴⁹ *Novedades*, 10 de mayo de 1943. "Carta a las madres mexicanas", Octavio Véjar Vázquez, p. 11.

³⁵⁰ Jaime Torres Bodet. "Años contra el tiempo". En *Memorias*, p. 26-27.

³⁵¹ Por ello, convocó a los maestros a transformar su actitud ya que, desde su punto de vista: "No se enseña a vivir con nuevas prédicas generales desprovistas de un sentido leal de la realidad. Cuando un maestro se acerca a una colectividad despojada y olvidada... lo que éstos necesitan no es un discurso sino una serie de reglas útiles y sencillas, algunas fórmulas (fáciles de aprender y retener) para mejorar la técnica de lo que hacen, determinados consejos de salud física... y moral y, más que nada, calor sincero de simpatía... afecto... estimación...

Os invito a que colaboréis con la SEP para preparar a las nuevas generaciones de profesores...

Espero que vosotros trabajéis con ella al ritmo que las circunstancias demanden... comprendiendo que, dentro de una época de emergencia como esta... el maestro es un elemento indispensable de nuestra perduración... y defensa... su parcialidad, su pereza o su indisciplina, constituirán una disgregación incalificable de la energía de la República...

Necesitamos que... no perdáis el tiempo en debates superfluos y perjudiciales; que todas las horas de nuestro calendario escolar se consagren realmente a las tareas educativas...

El deber del maestro... es cultivar... las aptitudes de la fraternidad social sin fomentar las pasiones que engendra el resentimiento..."

Jaime Torres Bodet. *La educación mexicana*, p. 16, 17, 26, 27 y 28.

³⁵² Jaime Torres Bodet. *Op. cit.*, p. 20.

³⁵³ Aquí nos referimos, junto con Lourau al "proceso mediante el cual fuerzas sociales marginales o minoritarias, o anómicas (o las tres a la vez) se corporizan, son reconocidas por el conjunto del sistema de las formas sociales ya presentes. Lo instituido acepta lo instituyente cuando puede integrarlo, es decir, tornarlo equivalente a las formas ya existentes...

El sacrificio (que lo es, realmente, para algunos miembros del grupo o del movimiento inicial, y en todos los casos para algunas ideas, algunos de los temas que había formulado el movimiento) es impuesto por la presión de las otras instituciones y, eventualmente, por la presión directa del Estado, del bloque dominante, deseoso de ordenar, transformándolas en "materia social" intercambiable, las fuerzas instituyentes del movimiento opositor... El proceso de burocratización no es más que una manifestación, un efecto de la institucionalización". Tomado de René Lorau. *El análisis institucional y el socioanálisis*. Buenos Aires, Amorrortu, p. 15-16.

³⁵⁴ Siguiendo a Gramsci: "Criticar la propia concepción del mundo (y de uno mismo) es tornarla, entonces, consciente, y elevarla hasta el punto del que ha llegado al pensamiento mundial más avanzado... El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir -un conocete a ti mismo- como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario". Antonio Gramsci. *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. En *Cuadernos de la Cárcel*, México, Juan Pablos, 1975, p. 12.

³⁵⁵ Para un ejemplo de la manera en que la historiografía oficial trabaja este periodo, ver Solana, Cardiel y otros. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP, 1981.

³⁵⁶ Recordemos que el texto constitucional reformado en 1946 se mantuvo intocado hasta 1993.

³⁵⁷ Ver Arnaldo Córdova. *La política de masas del cardenismo*. México, Era, 1984.

³⁵⁸ Ver Alberto Bremauntz. *La educación socialista en México*. México, SEP, 1943.

³⁵⁹ Ver Vázquez Gómez, Valcarce y otros. *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas (1928-1940)*. Vol. 1, México, Siglo XXI, 1978.

³⁶⁰ Ver Luis González. "Los días del presidente Cárdenas (1934-1940)". En *Historia de la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México, 1981.

³⁶¹ Un informe completo al respecto fue elaborado por el diario capitalino *Excelsior*, con información proporcionada por la propia SEP. Para abundar, ver *Excelsior*, México, D.F., 24 y 25 de diciembre de 1941, 1a. plana.

³⁶² Empleamos aquí institucionalización en su sentido dialéctico de construcción de nuevas realidades, de cosmovisiones alternativas. Pensamos también en la doble lógica de relación de lo instituido y lo instituyente, en el sentido más amplio de preservación, destrucción, creación, que, como ya vimos, le atribuye Loureau y que supone un ciclo permanente de interacción entre lo que ya existe y lo que está por nacer, entre las fuerzas que luchan por mantener la estabilidad social y aquellas que pretenden su transformación.

³⁶³ Para ver la definición que el propio Cárdenas dio a lo que llamó "socialismo mexicano", consultar: Vázquez Gómez, *op. cit.*

³⁶⁴ Alberto Bremautz, *Op. cit.*, p. 201.

³⁶⁵ *El Universal*, 17 de septiembre de 1942, 1a. plana.

³⁶⁶ Ver Antonio Gramsci. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. En *Cuadernos de la cárcel*. México, Juan Pablos, 1981.

³⁶⁷ Entendemos aquí institucionalización como "la tipificación colectiva de prácticas y nociones prefijadas y rutinarias, realizadas por actores específicos en espacios determinados de antemano inscritos en el entramado complejo y contradictorio de relaciones sociales que constituyen las instituciones, mismas que se desarrollan en el seno de la sociedad civil". Tomado de Rockwell, Elsie. *El concepto institución, una lectura de Gramsci*. México, DIE 1985.

³⁶⁸ *Novedades*, 16 de mayo de 1945, p. 6.

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo I Del socialismo mexicano al despegue industrial.....	9
El contexto internacional.....	11
Cardenismo y escenarios mundiales.....	11
Avilacamachismo y contexto internacional	12
El contexto nacional.....	15
El socialismo mexicano	15
El despegue industrial.....	16
Estado mexicano y alianzas sociales	18
El cardenismo	18
El Estado avilacamachista	20
El proyecto educativo.....	22
Cárdenas y la educación socialista	22
El proyecto educativo avilacamachista.....	24
Capítulo II Sociedad y educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas (1934-1940) y Manuel Ávila Camacho (1940-1946).....	33
Coyunturas de la gestión cardenista	35
1934-1935. Inicio del programa de gobierno y polarización de fuerzas sociales	35
1936-1937. Reorganización de fuerzas y reestructuración de bloques de poder.....	37
1938. Expropiación petrolera y unificación nacional.....	39
1940. Ajuste de cuentas y reorientación del proyecto histórico nacional.....	40

Coyunturas de la gestión avilacamachista	41
Campaña presidencial y toma de posesión	41
1941. Conflictos y ajustes iniciales	45
Mayo 1942-febrero 1943. La Unidad Nacional	54
Febrero 1943-1945. Radicalización de posiciones y agudización de contradicciones	59
1945-1946. La sucesión presidencial	72
Capítulo III El proceso de institucionalización de los maestros mexicanos (1940-1946)	83
Plano laboral sindical	86
Federalización de la enseñanza y magisterio	87
Política salarial	90
Condiciones de trabajo.....	91
El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación	94
Antecedentes	94
El Congreso de Unificación Magisterial de 1941	94
Lucha por el poder y conflictos sociales.....	98
La constitución del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El arduo camino hacia la organización única	100
El plano académico	104
Un diagnóstico desalentador	105
Las reformas a la educación normal	106
Ideologías, identidades prácticas magisteriales	109
El destino de la subversión social.....	109
La escisión esquizofrénica de la función docente	110
Entre la intolerancia y la conciliación: el maestro como técnico de enseñanza	112
Consideraciones finales	115
Notas y bibliografía	125

Universidad Pedagógica Nacional
Colección Cuadernos de Actualización

1. **Desocupado lector**
María Margarita Ávila Aldrete, Elizabeth Hernández Alvidrez
y Gilda Rocha Romero
2. **Jugando con las cuentas**
Eréndira Valdez Coiro
3. **Más que puras cuentas**
Ernestina Martínez González
4. **Nuestros cambios. Desarrollo humano**
Raúl Calixto Flores
5. **Forma y medida**
Hugo Balbuena, Rosa María Villasana, Juan de Dios Hernández
y Fernando Curiel
6. **Para un mundo mejor**
Esperanza Terrón Amigón y Rodolfo Hernández Chávez
7. **Ecuaciones y desigualdades de primer grado con una incógnita**
Benjamín Jiménez
8. **Manual práctico de comunicación escrita**
María del Carmen Pérez Hernández
9. **Guía para el Manual práctico de comunicación escrita**
María del Carmen Pérez Hernández

Otras colecciones de la UPN

Colección Educación

1. **La institucionalización del magisterio (1938-1946)**
Belinda Arteaga Castillo
2. **El juego en el precolar**
Antonio Cabrera Angulo
3. **Dos experiencias de educación a marginados: Brasil y Nicaragua**
Eurídice Sosa Peinado

Colección Cenzontle

1. **Caminito de la escuela**
Juan Carlos Rangel Cárdenas (comp.)

Colección Archivos

1. **Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo**
Lucía Martínez Moctezuma (coord.)
Tomo I Inicios de la educación en México
Tomo II La educación posrevolucionaria en México

Colección Biblioteca

1. **Gregorio Torres Quintero**
Trayectoria pedagógica, política y literaria
Miriam E. Maciel Jara, Rosalinda Villalobos Guerrero
2. **Biblioteca Gregorio Torres Quintero**
Guía para el usuario