

4/1/53

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

EL ESTADO MEXICANO Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LAS NORMALES
RURALES EN EL PERIODO AVILACAMACHISTA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA

PRESENTA

MARIA RODRIGUEZ SALAZAR

Y

BENE GARCIA ZENTENO



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

	Página
INTRODUCCION	1
1. IDEOLOGIA	
1.1 Marx y la ideología	16
1.2 La concepción marxista de la ideología	36
2. ESTADO	
2.1 Algunas posiciones teóricas sobre el Estado	51
2.2 Estado e ideología	64
2.3 Estado mexicano e ideología	71
2.4 Estado mexicano, ideología y educación	102
3. REFORMA EDUCATIVA	
3.1 Conceptualización	109
3.2 Período cardenista y reforma al artículo 3o. Constitucional	115
3.3 Período cardenista y reforma educativa	123
3.4 Período cardenista, educación socialista y conflictos sociales	133
4. NORMALES RURALES	
4.1 Aspectos históricos y sociales (1922-1940)	139
5. IDEOLOGIA DEL ESTADO Y REFORMAS EDUCATIVAS EN LAS NORMALES RURALES (1940-1946)	
5.1 El período avilacamachista	181
5.2 Avilacamachismo y educación pública	189
5.3 Avilacamachismo e ideología educativa	208

- 5.4 El discurso educativo de Octavio Véjar Vázquez y de Jaime Torres Bodet 213
- 5.5 La nueva Reforma al artículo 3o. constitucional 224
- 5.6 Análisis e interpretación de las reformas educativas en las Normales Rurales (1940-1946) 232

OBSERVACIONES 260

ANEXOS

- ANEXO NUM. 1 Plan de estudios de 3 años de las Escuelas Regionales Campesinas vigente de 1936 a 1939 263
- ANEXO NUM. 2 Plan de estudios para las Escuelas Regionales Campesinas de 4 años (1940) 269
- ANEXO NUM. 3 Plan de estudios para la carrera de profesor normalista, urbano y rural vigente a partir de 1942 275
- ANEXO NUM. 4 Plan de estudios de las Escuelas Normales Rurales vigentes a partir de 1945 282
- ANEXO NUM. 5 Congreso de Educación Normal celebrado en Saltillo, Coahuila el 23 de abril de 1944. Conclusiones sobre Educación Normal Rural 288
- ANEXO NUM. 6 Archivos, Bibliotecas y Hemerotecas consultadas 296

BIBLIOGRAFIA 297

INTRODUCCION

Todo trabajo, ya sea manual o intelectual, por hacer una división tajante, --
tiene uno o varios propósitos. La presente Investigación no es la excepción; en el --
transcurso de su realización surgieron nuevos propósitos a la vez que otros se cumplían.

En un primer momento, el propósito más claro e inmediato era el poner en prácti
ca el conjunto de conocimientos que se habían adquirido en la Facultad de Ciencias
Políticas y Sociales entre 1976 y 1980. De manera especial los "Talleres de Investi-
gación Social", impartidos por los profesores Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, habían
dejado una inquietud profunda por la investigación, y al mismo tiempo habían sido la
puerta de entrada a ese complejo campo que es el todo social.

Como decíamos, había que poner en práctica los conocimientos adquiridos y --
la realización de la tesis profesional era la oportunidad de hacerlo de una manera más
sistemática y formal.

Con este propósito inicial, había que buscar en el amplio y complejo campo --
de la totalidad social una parcela de la realidad a la cual erigiríamos como objeto --
de investigación. Nuestro interés en la sociología había derivado para entonces al
área de los problemas que presenta la relación sociedad-educación y en especial a --

los problemas de la educación pública en México; tema que a través de los años atrae el interés de intelectuales y políticos por ser, entre otras cosas, parte importante (1) de la ideología política del Estado Mexicano.

En efecto, la historia de la educación pública en México es rica en experiencias. Tanto en el campo como en la ciudad, el Estado, emanado del proceso revolucionario de 1910,(2) ha creado y conservado instituciones (3) educativas que por sí mismas presentan un amplio y prometedor campo de estudio. Sistemas educativos como -

- (1) Un estudioso del problema sostiene, por ejemplo, que a la educación escolar se le ha asignado, desde una perspectiva optimista, un papel trascendental en la sociedad; es decir, se le ha considerado como la solución a todos los problemas sociales. Este tipo de pensamiento ha conformado: "La corriente educacionista (que cuenta con muchos adeptos en la actualidad (y) sin embargo no es nueva. La historia de la educación en México registra multitud de planteamientos educacionistas por parte de ilustres pensadores, políticos, escritores. Es más, el educacionismo puede afirmarse que ha sido la idea dominante y constante en el pensamiento oficial mexicano, por lo menos desde que la burguesía llega al poder". PEREZ - Rocha, Manuel. "Educación y desarrollo". Problemas del desarrollo. Núm. 32. México, UNAM-IIIc. Noviembre 1977-Enero - 1978. p. 32
- (2) Esta etapa histórica es fundamental para la educación pública en México en la medida en que en esta época surge un nuevo bloque hegemónico que la reorganizará y dará nuevos objetivos, siempre buscando que sea acorde a sus intereses.
- (3) En el desarrollo del presente trabajo se menciona el término "institución" al referirse a las Normales Rurales o a algún otro tipo de escuela pública. No tratamos de ninguna manera de polemizar en torno a dicho concepto, pues como dice un Investigador: "...¿por qué hablar de aparatos educativos y no de sistemas educativos o simplemente de escuelas?" y diríamos nosotros, ¿por qué no hablar de aparatos ideológicos del Estado, o de instituciones educativas o de aparatos hegemónicos? La respuesta implica una posición teórica definida. Existen, sin embargo, rasgos comunes a esos conceptos; y así, nosotros entendemos por institución una organización jerárquica, emanada de la sociedad civil y/o de la sociedad política; organizada en torno a ciertos objetivos y cuyas funciones particulares se llevan a cabo bajo reglamentaciones específicas. Como todo espacio social, es escenario de la lucha por el poder.

la Universidad Nacional, el Instituto Politécnico, la Escuela Nacional Preparatoria - entre otros, han contribuido en buena medida a estructurar el México de hoy y el del pasado reciente. Para el agro, las Escuelas Prácticas de Agricultura, la Escuela Rural, las Misiones Culturales, por ejemplo, significaron en su momento para muchos -- campesinos y para los hijos de éstos, una posibilidad educativa ofrecida por el Estado.

Así pues, se optó por estudiar un sistema educativo que, ubicado en el agro mexicano, tuviera una tradición histórica relevante y que estuviera aun vigente en la actualidad.

De donde surge el interés por el tema.

Un primer contacto formal con un sistema educativo, se había dado como alumnos de los "Talleres de Investigación Social"; allí, durante cuatro semestres se empezó el estudio del sistema de Escuelas Normales Rurales.

La Escuela Normal Rural, institución fundada en 1922, es ya parte de la historia de la Educación Pública en México. Una definición en términos sencillos diría que - su papel ha sido formar maestros para las escuelas primarias rurales.

Un segundo propósito nació entonces: entender la realidad de estas escuelas, motivación ésta nacida a partir de algunas visitas realizadas a las Normales Rurales de - El Mexe, Hidalgo; Tiripetío, Michoacán; Atequiza, Jalisco y Saucillo, Chihuahua. La convivencia con algunos normalistas nos permitió conocer hasta cierto punto la he-

terogénea y compleja realidad que viven estos centros educativos a sesenta años de su creación.

En una primera visita, como alumnos de los Talleres, a la Escuela del Mexe, Hidalgo, las charlas con maestros, estudiantes y autoridades normalistas, al igual que la estancia y la convivencia en los planteles educativos mencionados, nos sugirieron numerosos temas de investigación; sin embargo, nuestra atención se centraba, entre otros aspectos en ver la influencia de estas escuelas, "para hijos de campesinos y personas de escasos recursos", en las comunidades rurales o zonas de influencia y de manera particular en los movimientos campesinos de la región.

La visita a las demás escuelas mencionadas ayudó a ampliar el panorama que teníamos respecto al problema de investigación y nos permitió captar una problemática bastante crítica. Veámos.

Hasta 1940, existieron 35 Escuelas Regionales Campesinas (nombre con el cual se les denominaba en ese tiempo a las Escuelas Normales Rurales) distribuidas desde Baja California hasta Yucatán; durante el cardenismo estas escuelas alcanzaron una función social importante debido a la educación teórico-práctica que impartieron. Sobresalieron entre sus méritos el acercamiento que tuvieron con las comunidades rurales en términos de asesoramiento práctico técnico a campesinos y de orientación socio-política a organizaciones de los mismos. De esta relación escuela-comunidad rural, vigente en ese tiempo, nacía nuestro interés que se fundaba en ciertas afirmaciones del discurso

oficial en el cual se concebía, y se concibe aún que "estas escuelas viven en estrecha relación con las comunidades rurales" e incluso, "entre sus objetivos se concibe la labor social en las comunidades rurales".

Existen también ciertas concepciones que conforman la ideología de los normalistas respecto a su motivación por "ayudar a la gente del campo", por "concientizarla", por "sacarlos de su ignorancia" y en cuanto a concebir a las Escuelas Normales Rurales como "escuelas de campesinos" y como "Herencia de la Revolución"; se apoyan estos hechos, según ellos, en que hasta la fecha algunas de estas escuelas se localizan en construcciones de exhaciendas, como significado del triunfo de las luchas campesinas y populares sobre los latifundistas y hacendados.

Sin embargo nuestras visitas nos confirmaban que, por lo menos en las escuelas visitadas, la participación de los normalistas en los problemas o conflictos de los -- campesinos era, si no nula, sí bastante escasa y la que existía era a manera individual de pequeños grupos y no necesariamente con las comunidades aledañas o más -- cercanas. En términos generales la labor social de los normalistas en las comunidades se circunscribía a llevar actividades artísticas como funciones de danza y música.

La relación con las comunidades era más bien en función de las prácticas docentes y escolares y no se establecía con los habitantes de las poblaciones en general, sino casi exclusivamente con los niños y maestros de las escuelas primarias a las que iban a practicar; así pues, no se podía hablar en términos generales de la parti-

elpción de las Escuelas Normales Rurales en los movimientos campesinos como una actividad constante y sistemática ni como una actividad política generalizada.

Además de esta situación pudimos constatar que las Escuelas Normales Rurales atraviesan por problemas internos que probablemente son más urgentes e inmediatos -- debido a que afectan a los normalistas de manera directa y cotidiana.

Por otra parte, los problemas económicos, políticos y académicos son múltiples, entre los más graves se cuentan: la falta de presupuesto por parte de la SEP, esto -- puede ser fácilmente confirmado en términos de ver cómo desde su surgimiento ha sido un mal que las ha ido deteriorando y hundiendo poco a poco, en la actualidad, año con año, las marchas, las manifestaciones y las huelgas que realizan los normalistas rurales nos pueden confirmar que entre sus demandas, el aumento de partidas presupues-tarias está en primer orden. De este problema se desprenden muchos otros como son: la escasa y raquítica alimentación de los internos, el deterioro de las instalaciones, -- la sobre población en los planteles, la falta de maestros, la inexistencia de materiales para prácticas y laboratorios, la falta de personal en algunas escuelas (médicos, enfermeras, secretarias y personal de mantenimiento).

La corrupción es otro problema que las ahoga, pues el poco presupuesto que -- llega a las escuelas fuera de tiempo parece ser que no siempre es aprovechado en -- las necesidades de las escuelas y de los normalistas.

El nivel académico es francamente lamentable, como ejemplo, mencionaremos

un caso en la normal de Tiripetío, Mich., donde algunos alumnos nos comentaban que los maestros faltan continuamente a sus clases y que estos no siempre dan la materia de su especialidad; se mencionaba el caso de un maestro "recomendado" que había empezado su labor académica en la escuela dando clases de matemáticas, pero "como no sabía" y hubo protestas de los alumnos, lo habían pasado a dar la clase de Didáctica y como en ésta tampoco pudo demostrar conocimientos del área, había terminado por dar clases de Deportes. Otros maestros, comentaban los alumnos, se presentaban en estado de ebriedad y algunos ni siquiera se presentaban.

La situación del alumnado, por otra parte, es verdaderamente penosa, la apatía y la falta de interés en las actividades escolares, de algunas escuelas, probablemente radique entre otros motivos en la mala alimentación y en la organización en general que guardan en la actualidad.

En la Escuela de Tiripetío, Mich., y en la de Saucillo, Chih., pudimos constatar el tipo de alimentos que ingieren los normalistas; en Tiripetío, algunos alumnos comentaban que frecuentemente se enfermaban del estómago y que en una ocasión habían estado intoxicados más de 200 alumnos que habían comido carne en

estado de descomposición. Durante nuestra estancia en esta escuela pudimos ver que efectivamente se daban alimentos descompuestos; en esa ocasión fue la crema lo que provocó enfermos del estómago e intoxicados. En Saucillo sucedió algo similar en la fiesta de fin de cursos en la que se hizo barbacoa para alumnos y familiares de éstos. La carne nuevamente estaba en estado de descomposición y sin embargo, así se consumió.

En fin, después de esta aproximación empírica y espontánea, a nuestro objeto de estudio, se fue delimitando a través de, como ya dijimos, entrevistas, información empírica y trabajo de campo; de alguna manera, estos elementos fueron los que nos guiaron en el proyecto inicial del trabajo. Además nuestra condición de estudiantes recién egresados de la Facultad de Ciencias Políticas, no nos permitía realizar el trabajo de investigación siguiendo una rigurosa y sistemática metodología.

Con el complemento de algunas lecturas sobre el tema teníamos una aproximación más exacta a sus diversos elementos y niveles, así como a los diversos problemas que este manifestaba. Uno de los objetivos del trabajo, el ser presentado como tesis de Licenciatura, nos obligó entonces a elegir un nivel de análisis y a --

centrarnos en elemento específico.

Así, optamos por ubicarnos en el nivel en que se manifiesta la problemática ideológica en las Normales Rurales y en ese amplio campo elegimos estudiar, como sistema ideológico, a las reformas educativas realizadas en el mencionado sistema educativo; contrándonos sobre todo en ubicar históricamente el proceso de ruptura, y con ello parte de su desarrollo histórico, de los cambios cualitativos que restringieron sus funciones sociales en las áreas rurales y las causas socio-políticas e ideológicas a las cuales dichas reformas respondieron.

De ninguna manera esta investigación es un análisis que abarque los múltiples aspectos y problemas que el sistema de Normales Rurales presenta. Cada escuela posee una problemática interna propia que motiva a hacer un estudio de caso. Por ejemplo, la Normal Rural de Saucilla, Chihuahua, lugar donde ejercieron trabajo docente algunos maestros que participaron en el movimiento político del asalto al cuartel en la Ciudad de Madera, Chih. en 1964; o el caso de la Normal de Ayotzínapa, Gro., lugar donde estuvo ligado el maestro rural Lucio Cabañas y su guerrilla. Son casos que en sí mismos requerirían una investigación particular.

Otros aspectos merecen también su estudio específico: el movimiento estu-

plantil organizado en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México; la participación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en la problemática del sistema de Normales Rurales, entre otros.

El Objeto de la Investigación

La presente investigación se centra pues; en realizar un análisis de la forma en que el contexto histórico condiciona al discurso ideológico, en este caso las reformas educativas, y a la vez la influencia que dicho discurso tiene en el contexto inmediato. Así, se rescata una serie de elementos históricos: políticos, sociales, económicos e ideológicos en donde la reforma educativa para las Normales Rurales emerge y además se analiza la influencia que tiene para éstas en su momento inmediato.

Otro objetivo fue ubicar históricamente el momento de ruptura, por decirlo así, de estas escuelas con las comunidades rurales; ruptura que, como veremos, en buena medida estuvo condicionada en base a los intereses del grupo gobernante y de ciertos grupos de la sociedad civil. La lectura de algunos textos que trataban el tema indica al sexenio avilacamochista como el período donde se dieron cambios de fondo en la educación pública de México; precisando además, que la educación que

Impulsa el Estado en ese momento cambia su relación con la escuela rural que hasta ese entonces había tenido ricas experiencias y significaba un auténtico producto de la Revolución Mexicana.

Es claro que es preciso realizar otras investigaciones que analicen en proyección histórica la influencia y/o modificaciones que dicho discurso ideológico tiene en un contexto a mediano y a largo plazo; a nuestro modo de ver, es necesario por ejemplo hacer un estudio que tome la reforma educativa avilacamachista como el antecedente directo para entender lo que hoy, en 1982, son las Escuelas Normales Rurales.

Esquema de exposición

El trabajo en sí está formado por dos elementos integrantes de una unidad articulada; como se verá, en ambas se parte de lo general a lo particular, dado que entendemos que los fenómenos educativos no se pueden comprender aislados del - - contexto socio-económico.

En la primera parte, constituida por el capítulo I y los dos primeros apartados

del segundo capítulo, se busca establecer una posición teórica definida mediante el enfrentamiento de algunas posiciones teóricas en torno a los conceptos de Ideología y Estado; con esto se persigue rescatar algunas categorías fundamentales para una aproximación teórica razonada a nuestro objeto de estudio.

En la segunda, se aborda la información cualitativa respecto al tema, persiguiendo como objetivo la aproximación teórica e histórica, una vez armados con algunas categorías fundamentales, que nos permita establecer el desarrollo de las múltiples determinantes que constituyen la parcela de la realidad que se quiso analizar y explicar.

Hablar de la presencia de la ideología en las Normales Rurales, implica investigar las características constitutivas de dicho proceso. Como el problema no es tan sencillo, el capítulo 1o, del presente trabajo está dedicado a esclarecer dentro de la teoría marxista la significación teórica de este concepto y ubicar que es lo que se entenderá como ideología; para esto, se manejan dos planos: a) se diferencia lo que Marx dijo respecto a la ideología en su momento y en su contexto (es decir se establece el discurso marxiano respecto a la ideología) y b) se expone el pensamiento de Antonio Gramsci en torno al concepto ideología; pensamiento que por ser elaborado en un contexto donde el pensador italiano retoma ricas experien-

clas históricas, (la Revolución Rusa, el fascismo en Italia, por ejemplo) es una aportación a la concepción marxista de la Ideología.

Como en el sistema de Normales Rurales está presente de manera hegemónica la Ideología del Estado, hemos considerado necesario rescatar, aunque sea brevemente, la polémica en torno a dicho concepto para así: por un lado, intentar establecer los nexos que existen entre Ideología y Estado. Por otro, a partir del tercer apartado del capítulo 2o, integrar algunas categorías que se asumieron previamente en el análisis del problema del Estado mexicano, su ideología general y su ideología educativa en particular. Aquí, se persigue establecer la manifestación concreta de los conceptos teóricos y aprovecharla como antecedente explicativo del período en que se ubica el objeto de estudio.

Dentro de los varios procesos en que se manifiesta la presencia de la ideología del Estado en las Normales Rurales, se ha escogido a las Reformas educativas -- como mecanismo con el cual se implementan cambios en la orientación del sistema normal y por tanto cambios en la ideología presente en las Normales Rurales. Así, el capítulo 3o, se dedica a conceptualizar a la reforma educativa y a analizar brevemente su presencia en el período cardenista. Esto último, la presencia de la --

reforma educativa en el período cardenista, sirve como ejemplo práctico de lo que se entiende por reforma, a la vez que como antecedente, para establecer la reforma educativa avilacamachista.

El 4o. capítulo se dedica a analizar los rasgos del desarrollo histórico de las Normales Rurales, desde su nacimiento como institución hasta 1940. En esta parte se trata de rescatar sobre todo los elementos de la ideología educativa que el Estado manejó en ese período en esta institución; es además la antesala para entrar de lleno al período avilacamachista.

Para el capítulo 5o., se encontró conveniente destacar para el análisis, aspectos económicos, sociales y políticos del período avilacamachista; además se analizan las acciones más significativas de la educación pública así como la ideología educativa de dos secretarios de educación pública en el sexenio, pues pensamos que dichos elementos son parte explicativa de los cambios ocurridos en las Normales Rurales en el sexenio avilacamachista.

En fin, este último capítulo da cuenta de los cambios en el sistema de las Escuelas Normales Rurales; cambios que significaron un giro cualitativo que impusieron una nueva ideología educativa en dicho sistema.

Aclaración

El período en que se ubica el presente estudio resultó ser escaso en términos de disponibilidad de materiales oficiales de consulta. Las visitas a bibliotecas y hemerotecas públicas nos permitieron cerciorarnos de la falta de Memorias de la Secretaría de Educación Pública referentes a este período. Posteriormente, se consultaron en los acervos del Archivo General de la Nación valiosos materiales que consideramos que deben ser objeto de una investigación propia pues se refieren a documentos de carácter personal y colectivo y a variados aspectos de la educación pública de esa época. *

* Véase el punto 5.2 de este trabajo. p. 189

I.- IDEOLOGIA

I.1 Marx y la Ideología.

Como es sabido la obra de Marx se nos presenta con una continuidad que es interrumpida por su muerte. Existen diversas polémicas que han tratado de dar cuenta de esa continuidad: algunas, que separan radicalmente al Marx joven del Marx viejo; * otras, que ven su obra como un proceso científico con una evolución constante. A partir de dichas posiciones y de algunas otras, los conceptos que Marx elaboró o se toman como verdades absolutas, o se conciben en su proceso dialéctico de construcción a partir de la investigación científica. En un principio Marx se propuso todo un plan de investigación concibiendo su objeto de estudio como una totalidad; sin embargo -- Únicamente alcanza a sistematizar de manera más amplia la dinámica económica de -- la sociedad capitalista.

El problema de la ideología, entonces, es una teoría que está en proceso de -- construcción. Y en este sentido se hace necesario precisar el significado sumántico que de la ideología tenía Marx para desarrollar sus aportes y limitaciones. Nos pare ce necesario empezar por rescatar algunas cuestiones de Los Manuscritos Filosóficos -- del 44 (antecedente directo de La Ideología Alemana); en especial el problema de la enajenación o alienación ya que, como se verá este concepto tiene una relación es- trecha con cierto sentido que al término ideología le impone Marx.

El problema de la enajenación remite a la comprensión que de la relación traba

(*) Althusser y Lukacs.

lo-producto del trabajo tiene el obrero, productor de mercancías y poseedor de la -- fuerza de trabajo. La dinámica capitalista que despoja al obrero del producto de su trabajo, le impone a su vez una idea: lo producido por el obrero es una cosa u objeto que no guarda ninguna relación con él, que en ningún sentido es parte de él como objetivación de su fuerza de trabajo. El despojo al que se ve sujeto el obrero crea - en él una concepción determinada de la relación trabajo-producto del trabajo:

"El producto del trabajo, plantea Marx, es el trabajo que se ha fijado en un objeto, que se ha hecho cosa; el producto de la objetivación del trabajo. La realización del trabajo es su objetivación. Esta realización del trabajo aparece en el estudio de la economía política como desrealización del trabajador, la objetivación como pérdida del objeto y servidumbre a él, la apropiación como extrañamiento, como enajenación." (1)

Tenemos aquí un elemento que es necesario destacar: en 1844 Marx concibe que la dinámica de producción capitalista impone en la conciencia del obrero ideas determinadas con relación a lo que produce. Nos parece importante observar que la enajenación se da a partir de las relaciones entre capitalista y obrero, y que a partir de relaciones económicas se dan también relaciones ideales. Este punto puede servir de base de discusión para el problema del determinismo económico y de la última instancia que más adelante se tocará. Se puede observar aquí que no sería en última instancia que las ideas son determinadas por la situación económica, sino por el contrario - las relaciones económicas conllevan, a la par, los procesos de ideas; procesos que, en efecto, empiezan a partir de una relación económica. Estas relaciones ideales que el

(1) MARX, C. Manuscritos ... P. 69

obrero concibe a partir de su relación con el objeto de su trabajo se muestran en términos de separación e independencia del primero con respecto al segundo, a tal grado - que se enfrento uno al otro generando una contradicción que según Marx se desarrolla de la siguiente manera:

"Por consiguiente, mientras mayor es su producto, menos es él mismo. La alienación del obrero en su producto significa no sólo que su trabajo se convierte en objeto, existencia externa, sino que existe fuera de él, independientemente, como algo extraño a él, que se convierte en poder en sí mismo al enfrentarlo, significa que la vida que ha conferido en el objeto se le opone como algo hostil y ajeno." (2)

El mundo exterior donde se inserta el obrero y realiza su fuerza de trabajo, es - tal que en vez de proporcionarle medios de vida para subsistir le proporciona primero una concepción de independencia y separación con respecto a aquel. Así, si en un primer momento el trabajo le confirió al ser humano la categoría de hombre; en un segundo momento en el capitalismo le presenta un mundo extraño y hostil a él, -- que no le permite realizar sus múltiples capacidades y que a medida que más produce y se especializa, más se enajena.

En la relación obrero-producto del trabajo, media un proceso dinámico que es - la actividad misma que realiza el productor para producir. Entender la enajenación remite a entender a la productividad del obrero como un proceso dinámico que en sí mismo es enajenante dadas las condiciones en que se realiza. Remite también a en-

(2) Ibid. p. 70

tender el producto del trabajo como síntesis de la actividad del trabajo y de la enajenación misma. Es en éste sentido que se entiende el discurso de Marx cuando escribe este aparente juego de palabras:

"El producto no es más que el resumen de la actividad, de la producción. Por tanto, si el producto del trabajo es la enajenación, la producción misma ha de ser la enajenación activa, la enajenación de la actividad, la actividad de la enajenación." (3)

Para el obrero, con su actividad enajenada, la vida del género humano y por lo tanto de él mismo como ser individual, se le convierte en enfrentamiento con la naturaleza y con la humanidad; entiende su vida como un asunto puramente individual dado que el trabajo lo aísla de la naturaleza y de la especie humana. Si objetivamente la actividad enajenada le despoja al individuo de su producto, de su mundo creado, a nivel de conciencia, el hombre se representa la naturaleza aislada de él y él mismo - aislado de la naturaleza, ni él es parte de la naturaleza ni la naturaleza es parte de él.

Hasta aquí se ha expuesto el problema de la enajenación en Marx. Más adelante se intentarán expaner los nexos que existen entre éste y el problema de la ideología en general; las líneas de continuidad y el sentido global en el pensamiento - marxiano.

El segundo paso será rescatar la problemática de la ideología que Marx y Engels

(3) Ibid., p. 72

elaboraron en el famoso texto La ideología Alemana. La idea general que los autores tenían al escribir el texto era por un lado elaborar una crítica a la filosofía alemana, filosofía impregnada por un espíritu neohegeliano, y con esto, por otro lado, exponer su nueva concepción materialista de la historia.

Hasta 1845 fecha en que se escribe el texto citado haciendo la crítica a la filosofía del momento, los filósofos alemanes planteaban problemas que de raíz estaban mal enfocados. Su apego a Hegel había traído como consecuencia que se criticara a las ideas religiosas como las determinantes de las relaciones sociales. El eje de toda la problemática serían entonces las ideas religiosas. No se veía por lo tanto que esas ideas fueran producto de un modo de vida específico de los hombres; que los hombres mismos produjeran, al producir de determinada forma su vida, las ideas que de esa vida tenían. El resultado a que llegaban los filósofos neohegelianos después de elaborar su crítica era que los hombres debían romper con su vieja conciencia y adoptar una nueva y más humana que los liberaría de sus ataduras. Se puede observar que la solución era de conciencia; solución que Marx y Engels veían como un engaño ya que ni siquiera se veía la realidad donde se insertaba esa conciencia.

"A ninguno de estos filósofos, decían Marx y Engels, se le ha ocurrido siquiera preguntar por el entronque de la filosofía alemana con la realidad de Alemania, por el entronque de su crítica con el propio mundo material que la rodea." (4)

(4) MARX, K. y ENGELS, F. La ideología Alemana, p. 18

Vemos de entrada que los autores exponen una tesis fundamental de su pensamiento con respecto a la ideología: la filosofía alemana debía de explicarse a partir de su relación con la realidad de Alemania. Lo que no es otra cosa que la realidad de una formación social da pie a entender los sistemas de pensamiento imperantes en ella, que los sistemas de pensamiento se explican a partir de realidades objetivas, de bases materiales reales. El error de los neohegelianos partía entonces de no tomar en cuenta la vida material que los hombres producían en su quehacer cotidiano. El moverse en el terreno de la filosofía hegeliana y el no haber hecho una crítica a ésta los conducía por caminos oscuros que su pensamiento no alcanzaba a aclarar. Desconocían que toda sociedad se caracteriza por su desarrollo global específico y que éste condicionaba (*) a los individuos en su forma de ser y de pensar. El camino propuesto por Marx y Engels, por el contrario, partía de las condiciones materiales. Participando en una división social del trabajo; expresión ésta del desarrollo de las fuerzas productivas de toda la sociedad. La posición de los individuos en tal división traía como consecuencia la formación de sectores específicos que al relacionarse con las diferentes ramas del trabajo (agrícola, comercial o industrial) no hacían más que relacionarse de determinada manera con el material, el instrumento y el producto del trabajo; es decir la división del trabajo denotaría igualmente la forma de propiedad con

(*) Cabría aclarar que condicionamiento se utiliza en este trabajo en un sentido más amplio y menos mecánico que el que podría sugerir la palabra determinación, - pues aquél se entiende aquí como el proceso por el cual los procesos sociales - - superestructurales encuentran su fundamento o su base en una situación dada y adquieren un rango de autonomía y especificidad.

respecto al producto del trabajo.

Estas previas observaciones servirán de prolegómenos para presentar un nuevo - hombre: el hombre real y activo ubicado en una realidad históricamente desarrollada; un hombre concreto que, inmerso en relaciones sociales y políticas determinadas, es - el artífice de su propio mundo igualmente objetivo y concreto. En este mismo sentido, Marx y Engels observan que:

"La producción de las ideas y representaciones, de la conciencia, aparece al principio directamente entrelazada con la actividad material y el comercio material de los hombres, como el lenguaje de la vida real. Las representaciones, los pensamientos, el comercio espiritual de los hombres se presentan todavía aquí, como emanación directa de su comportamiento material." (5)

Entremos al tema que nos interesa. Pese a que aún no se menciona hasta este momento el término Ideología, nos parece correcto entender por dónde debemos transitar para entender los productos del pensamiento del hombre; cual es su punto de origen. Este origen se encontrará no ya en el cielo con sus habitantes y señores, sino en la tierra misma habitada por seres reales y activos.

Marx y Engels saldan cuentas con su antigua concepción de la historia. Había entonces que entender al hombre mismo para entender su pensamiento en términos sociales. El modelo neohegelianista de analizar, confrontar y cambiar las ideas en el campo de ellas mismas era un esquema inoperante. Por el contrario había que entender que:

(5) Ibid., p. 25-26

"Los hombres son los productores de sus representaciones, de sus ideas, etc., pero los hombres reales y actuantes, tal y como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y por el intercambio -- que a él corresponde, hasta llegar a sus formaciones más amplias. La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real." (6)

Cita clásica del pensamiento de Marx y Engels que no está por demás comprender. La relación hombre-ideas presupone, como ya se indicó líneas atrás, un hombre no contemplativo sino activo por lo tanto en sus circunstancias inmediatas. De igual manera es preciso entender el campo de las ideas como campo dinámico que es emanación directa de la vida real y que representa un grado de desarrollo histórico. Por último, la conciencia no se ubica en el espacio ni es algo ajeno a la vida humana sino es el resultado del proceso histórica de vida del hombre. El cambio de conciencia, en términos literales sin más propuesto por los neohegelianos dejaba de lado la cuestión fundamental: el cambio de la realidad producción material e intercambio material como condición de cambio de las formas del pensamiento.

Hasta aquí, nos es preciso plantearnos una pregunta: ¿Qué significado le imprimen al término ideología los autores del texto? Para aclarar esta cuestión recurriremos a lo cita:

"Y si en toda la ideología los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en una cámara oscura, este fenómeno responde a su proceso histórico de vida, como la inversión de los objetos al proyectarse sobre la retina -- responde a su proceso de vida directamente físico." (7)

(6) Ibid., p. 26

(7) Ibid., p. 26

Y más adelante al referirse a las "formaciones nebulosas que se condensan en el cerebro de los hombres" entendidas estas como formas que asume la ideología dicen:

"La moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ellas responden pierden, así, la apariencia de su propia sustantividad. No tienen su propia historia ni su propio desarrollo, sino que los hombres que desarrollan su producción material y su intercambio material cambian también, al cambiar esta realidad, su pensamiento y los productos - de su pensamiento." (8)

Como hemos visto, el término ideología surge en el discurso marxiano a medio de una polémica filosófica. Partir de los productos del pensamiento para explicar al hombre es, a nuestro modo de ver, la inversión de la realidad que Marx y Engels encuentran en los neohegelianos. La metáfora de la "cámara oscura" es precisa y ejemplificadora. Lo que los poshegelianos manejaban como filosofía era, entonces, una ideología que invertía la realidad y esta misma ideología para Marx y Engels respondía y se explicaba en términos históricos. Destaquemos tres cuestiones: 1) La nueva concepción de la historia, el materialismo histórico, efectivamente, no parte de la nada, de la idea pura y abstracta; por el contrario surge a partir de la revisión crítica de una filosofía existente y dominante hacia 1845. 2) Obviamente Marx y Engels retoman la filosofía neohegeliana en términos materialistas. Esto es, a partir de deslindar las contradicciones inherentes a ella, o más claro, después de destacar sus limitaciones y alcances, el nuevo camino, el materialismo histórico, es construido en base a un recorrido crítico de lo existente. (9)

(8) Ibid., P. 27

(9) De ahí que sean incorrectas las interpretaciones que contraponen tajantemente ideología y ciencia, pues entre estos dos procesos existió (y existe en la actualidad) para Marx y Engels una retroalimentación continua.

Partir del conocimiento real, del movimiento objetivo del mundo, poner de pie la interpretación de la realidad que los neohegelianos concebían fue el camino recorrido por los fundadores del marxismo para romper con su vieja conciencia filosófica anterior. Las concepciones, valores y dogmas como la moral, la religión, y la filosofía poshegeliana entre las primeras, fueron refutadas teóricamente desde la perspectiva de la teoría marxista.

¿Pero qué implica esta destrucción teórica y cómo debemos entenderla? Se entendería desde dos perspectivas: la primera, hacia 1845 la ideología dominante, las ideas filosóficas neohegelianas, cumplían tal papel en virtud de la lucha política, de la lucha de clases; en la segunda consideración: el cuestionamiento teórico realizado por Marx y Engels hacia la filosofía neohegeliana era parte de una lucha política que enfrentaba intereses de clases, y que en el último de los casos, contraponía concepciones del mundo de clases sociales antagónicas. Esta lucha política, a nivel teórico y práctico nos indica, así, en qué campo se ejerce la ideología dominante: el campo político. Pero antes de ver la relación ideología-lucha política, nos parece necesario seguir la polémica que Marx y Engels sostenían con los neohegelianos y entender el por qué básicamente el análisis de la ideología en La Ideología -- Alemana es un análisis de ideologías políticas.

Como hemos visto, el problema de las ideas religiosas en los neohegelianos era un problema de conciencia. Marx y Engels ante todo observan que ésta es un producto social. Es decir, no es conciencia cuyo origen sea algo o alguien fuera de lo te-

renal, sino por el contrario, su raíz nace a partir de relaciones sociales. En general la conciencia se caracterizará por comprender el mundo inmediato de una forma espontánea, comprenderá espontáneamente los nexos inmediatos que los hombres guardan entre sí. Con respecto a la naturaleza, la conciencia entenderá a ésta incluso como algo extraño e independiente al hombre. Este hecho en sí traerá aparejado, - por consiguiente un grado de desarrollo de la humanidad. Marx y Engels verán en la división social del trabajo que toda sociedad conlleva en sí la causa generadora de la conciencia social. El análisis de los neohegelianos premarxistas* no incluía este último concepto y como veremos lo que ellos sustentaban como filosofía era, en términos de conciencia social, una conciencia apoyada en supuestos falsos, es decir; una falsa conciencia que no entendía el movimiento real del mundo y que caía en el plano de la abstracción pura.

"La división del trabajo, se lee en La ideología Alemana, sólo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separan el trabajo físico y el intelectual. Desde este instante, puede ya la conciencia imaginarse realmente que es algo más y algo distinto que la conciencia de la -- práctica existente, que representa realmente algo sin representar algo real; desde este instante, se halla la conciencia en condiciones de emanciparse del mundo y entregarse a la creación de la teoría 'pura', de la teología -- 'pura', la filosofía y la moral 'puras', etc." (10)

Como se ve la división del trabajo que no entendían los neohegelianos, trae aparejada en sí contradicciones que tienen relación con la conciencia. Estas ideas nos - pueden llevar a entender ya el sentido del término ideología que Marx y Engels usaban.

(10) MARX, K. y ENGELS, F. La ideología Alemana. P. 32

(*) Entre los que se contaban: Bruno Bauer, Arnold Ruge, Max Stirner.

El concepto Ideología, en La Ideología Alemana, remite a comprender todo proceso - que como forma de conciencia se nos presenta con ideas sin posibilidad de ser sostenidas teóricamente de tal forma que en vez de explicar la realidad, la "invierte" (o no la explica) al no plantear de manera correcta una problemática del mundo objetivo; - el producto de todo pensamiento, manifestado en la conciencia social, que invierte - la realidad, es una falsa conciencia según Marx y Engels que, sin embargo, es dominante dado el grado de desarrollo de una sociedad determinada, los intereses de clase y los proyectos que éstas tienen del desarrollo de una formación social.

Retomamos ahora la relación ideología-lucha política. Los productos de la conciencia (moral, religión, metafísica) serán ideológicos y políticamente dominantes, en tanto tengan la capacidad de aparecer ante el conjunto de una sociedad como la suma y síntesis del interés general en conjunto; o lo que no será más que la clase social dominante ejerciendo la capacidad política de presentar su proyecto de clase como proyecto de toda la sociedad en general.

En esta línea pensamos que el concepto de ideología dominante tiene relación - estrecha con el concepto de enajenación utilizado por Marx en Los Manuscritos del 44; es decir, aquella sería una forma de enajenación (si se entiende ésta como separación del individuo con respecto a lo que produce) en tanto la conciencia misma es producto del hombre y sus relaciones con los individuos, le domina y le resulta en todo caso ajena y extraña. Encontramos pues, a nuestro modo de ver, una afinidad de conceptos;

Ideología dominante-alienación. (*)

Al igual que la alienación, la transformación de la ideología se daría a partir del cambio de la realidad. (**) La revolución de ésta y por tanto de la ideología sería producto del cambio de las relaciones sociales. Revolucionar la realidad sería -- transformar las relaciones de dominación de una clase sobre la otra. Desprendemos -- de aquí que la lucha por el poder conlleva en sí misma una transformación de la ideología política dominante. Esto nos lleva a entender por lo tanto, que no es sino el -- hombre mismo, perteneciente a una clase social, el sujeto que con su acción histórica de transformación convierte esa ideología que le es extraña y ajena y que políticamente lo domina en una conciencia real, sin inversiones, que le explica y representa al -- mundo partiendo de hechos reales y no de ideas. El hombre en relación con hechos reales, en la perspectiva del materialismo histórico, no es sino el sujeto social que produ

(*) Cfr. el trabajo de VARGAS, Gabriel, Los sentidos de la ideología en Marx, -- donde se sostiene que en la obra del Marx maduro conceptos como fetichismo, -- enajenación y alienación son fenómenos específicos de la sociedad capitalista -- donde implícitamente está presente el fenómeno ideología o en otras palabras -- que dichos fenómenos son una manifestación concreta de la ideología en las sociedades capitalistas. En este sentido Vargas comenta que: "... en la etapa -- madura de Marx, si bien no aparece el concepto de ideología en forma expresa, se encuentra presente como el reflejo invertido de las relaciones económicas. Sólo que ahora, sobre la base de una teoría crítica del modo de producción capitalista, esos reflejos cobran el nombre de fetichismo y enajenación." p. 19 (mimeo).

(**) En el caso de Antonio Gramsci la transformación de la ideología se daría a partir de retomar el sentido común como parte de la realidad misma para construir la nueva ideología revolucionaria. Esto se tratará más ampliamente en la última parte de este apartado.

ce y transforma su realidad y lo hace, sobre todo desde el ángulo de la lucha política. A la par, la conciencia que le presentaba un mundo invertido, le da la posibilidad de sentirse no ajeno a él en tanto el mismo lo entiende y construye desde un plan histórico viable.

El tercer texto que se verá para aclarar el concepto de ideología es el famoso - Prólogo de 1859 escrito por Marx. Dos son las causas que nos han llevado a tratarlo aquí: 1) Este texto es, por decirlo así, la antesala directa a la parte de la obra que más se acerca a una sistematización completa: El Capital. Su importancia radica, a nuestro modo de ver, en que en este último texto, en el Tomo I, se trata el problema del fetichismo de la mercancía; concepto que como veremos tiene una relación importante con ideología y alienación. Aclarar el concepto de fetichismo es ver ya de una forma más elaborada y sistemática el problema de la ideología y la alienación en la etapa madura de Marx. En segundo lugar, pensamos que este texto nos da una visión más clara de lo que sería ideología como forma de conciencia: noción ya enunciada en La ideología Alemana. (11)

(11) Podemos leer en La ideología Alemana p. 40 "... todas las formas y todos los productos de la conciencia no brotan por obra de la crítica espiritual, mediante la reducción a la 'autoconciencia' o la transformación en 'fantasmas', 'espectros', 'visiones', etc., sino que sólo pueden disolverse por el derrocamiento -- práctico de las relaciones sociales reales, de que emanan estas quimeras idealistas; de que la fuerza propulsora de la historia, incluso la de la religión, la filosofía, y toda otra teoría, no es la crítica, sino la revolución." Como vemos, religión, filosofía y toda otra teoría que antes se señalaron como ideologías aquí son designadas como formas y productos de la conciencia.

La Idea general del Prólogo es mostrar el orden de estudio de lo que Marx ha concebido como objeto de estudio. En este sentido el autor nos indica lo que entendía por sistema social:

"... en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que correspondan a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social." (12)

Como vemos en este nivel de su discurso, Marx pasaba ya a una concepción del hombre más particular y a la vez más compleja: de un hombre creador de su propia historia, artífice de su destino y por lo tanto de sujeto transformador a un hombre condicionado, inmerso en relaciones 'necesarias e independientes de su voluntad'.

Por otro lado, nos encontramos con un concepto que no es del todo ajeno: conciencia social. La pregunta de rigor por aclarar es ¿Está escrito en el mismo sentido que Marx y Engels lo utilizaron en su polémica con los neohegelianos? Creemos que no. Once años habían transcurrido ya al escribirse el Prólogo desde que se dió esa polémica. Once años en que los estudios de Marx y Engels, con respecto a la ciencia social, habían hecho grandes avances y aportaciones. Cabe entonces pensar que

(12) MARX, K. Prólogo de la contribución ..., p. 182

esas llamadas "formas de conciencia social", formas ideológicas como más adelante lo declara Marx (13), denotan un fenómeno diferente, aunque no por eso contradictorio.

La diferencia estribaría, a nuestro modo de ver, en dos cosas: como se pueda - observar en la cita de pie de página Marx incluye más elementos como formas de conciencia (jurídicas, políticas, artísticas y filosóficas) que en el texto de La Ideología Alemana no aparecen (ahí solo se menciona como ejemplo las ideas religiosas, morales y metafísicas). Es decir, por lo menos en extensión, el término abarcaría más elementos. Pero observamos también que los nuevos elementos incluidos varían en calidad - con respecto a los primeros que aparecen en La ideología Alemana. Como es sabido, a diferencia de las ideas metafísicas y religiosas, que no pueden sustentarse con una - argumentación científica, las ideas políticas, jurídicas y filosóficas (materialistas, -- claro) si pueden verse desde esa perspectiva.

Con esto queremos hacer notar que el concepto ideología manejada por Marx en el Prólogo adquiriera nuevo sentido que sin embargo no se contradice ni niega el primero sino que es resultado de una evolución en el pensamiento marxiano.

Subyace aquí un problema ¿La ciencia, entendida también como forma de con-

(13) Véase el texto cuando dice: "Cuando se estudian esas revoluciones (sociales) - hay que distinguir siempre entre los cambios materiales ocurridos en las condiciones económicas... y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en una palabra, las formas ideológicas..." Ibid., p. 183

ciencia social, se enmarca dentro de esta nueva visión de ideología? Hay algunos -
 Indicios que nos pueden indicar que sí. Como ya se mencionó, de Lo ideología Ale-
mana al Prólogo median once años donde la ciencia social se desarrolla enormemente.
 Hoy en día, y sobre todo con la ciencia social, no son ajenos los manejos que se ha-
 cen con el producto de la ciencia de acuerdo a intereses políticos y/o de clase. Par-
 tializar la ciencia o presentar cierta interpretación de ella (desde intereses políticos
 y/o de clase) como verdadera o falsa de tal forma que presente una concepción par-
 cial de la realidad, la ubicarían dentro de una supuesta "neutralidad" científica, -
 pretendiendo dejar de lado que ciencia e ideología se articulan necesariamente en -
 un mismo proceso social. Y por lo tanto dicho proceso es una de las formas de la -
 conciencia social. El que Marx ubicara en El Prólogo nuevos elementos que podían
 ser argumentados científicamente, indicaba que se anticipaba al hecho que mencio-
 namos y que hoy vivimos.

No es entonces el mismo sentido que al término ideología se le da en este texto;
 si en el libro analizado anteriormente, la ideología es una inversión de la realidad o
 partir de que los análisis de los neohegelianos se basan en una filosofía idealista, en -
El Prólogo el concepto ideología se ha desarrollado como forma de conciencia social.

Esta denominación nos da más posibilidades de entender el fenómeno ideología -
 como fenómeno social: 1) No toda forma de conciencia social invierte la realidad.
 Esto es, sería equivocado pensar las superestructuras sociales como necesariamente fal-

seadoras de la realidad. 2) Aquellos productos del pensamiento social cuyos postulados sean demostrables y sostenibles por vía científica son desde la perspectiva de intereses políticos de clase promovidos como falsos o verdaderos y conforman una conciencia social. 3) La ciencia es el producto del pensamiento humano ubicado en una época histórica determinada y por lo tanto es también una forma de conciencia social y por lo tanto de ideología.

Marx deja abierto con esto, un amplio campo de investigación para entender cada forma de conciencia social. Quizá uno de los aportes más significativos para el estudio de las ideologías políticas sea el tratar éstas en una coyuntura específica, a partir de análisis sociales históricos y/o filosóficos concretos como Marx y Engels lo hicieron en 1845 con La ideología Alemana. Pensamos que la noción de ideología como forma de conciencia social es una clave teórico-metodológica importante para entender tal fenómeno.

Pasemos ahora a analizar el tema del fetichismo tratado en el capítulo I del Tomo I de El Capital. Su inclusión se hace necesaria a partir de que como ya se mencionó, parece existir una línea de afinidad entre ideología-alienación-fetichismo (14); línea que nos pone en condiciones de entender más claramente a la ideología.

Marx se refiere al fetichismo cuando al analizar el carácter místico de la mar-

(14) Con respecto a esto véase el trabajo de VARGAS, Gabriel. Los sentidos de la ideología en Marx, (mimeo) en especial cuando analiza los conceptos de enajenación y fetichismo.

mercancía (y ver que éste surge a partir de ser ni más ni menos que mercancía) cuando -
dice:

"Lo misterioso de la forma mercantil consiste sencillamente, pues, en que la misma refleja ante los hombres el carácter social de su propio trabajo - como caracteres objetivos inherentes a los productos del trabajo, como -- propiedades sociales naturales de dichas cosas, y, por ende, en que también refleja la relación social que media entre los productores y el trabajo global, como una relación social entre los objetos, existente al margen de los productores. Es por medio de este quid pro quo (tomar una cosa - por otra) como los productos del trabajo se convierten en mercancías, en cosas sensorialmente suprasensibles o sociales." (15)

El fenómeno del fetichismo parte, entonces, de un hecho concreto: la mercancía; o en otras palabras, la mercancía detenta la categoría de fetichista al presentarse ante los hombres creadores de objetos donde plasman y objetivizan su trabajo, como cosas que detentan propiedades y características propias inherentes a ella, con autonomía propia. Los hombres no verán los objetos de su trabajo como producto de -- sus relaciones sociales económicas, por el contrario este hecho les queda oculto. Nos remitimos nuevamente aquí al fenómeno de la alienación. Si al referirse a éste término, en Los Manuscritos del 44, Marx expone que la alienación es el dominio de la cosa sobre el hombre en tanto aquella le es extraña; la mercancía, en tanto síntesis - del trabajo social y en tanto síntesis de relaciones sociales por tanto, quita a los hombres la posibilidad de entender sus relaciones sociales enajenadas. Este hecho remite a que los hombres entiendan el mundo de su relación con la mercancía como relación

(15) MARX, K. El Capital., T. I, V. I México, Siglo XXI, 1975, p. 88

entre cosas. El hombre se cosifica con la mercancía en tanto ésta le es ajena. La conciencia que de este hecho tiene es una inversión de lo que realmente sucede en -- sus relaciones sociales.

Los fenómenos conlleva el fetichismo: Inversión de la realidad (al no entender las relaciones sociales que determinan a la mercancía) y relaciones entre cosas donde una domina a la otra (mercancía como producto del trabajo dominando al hombre cosi ficado).

Hasta aquí la concepción de la ideología en Marx.

1.2 La concepción Marxista de la ideología

Trabajar con el concepto ideología en una investigación sociológica conlleva - por lo menos dos problemas. 1) El término ideología pertenece a campos científicos como la Sociología y la Epistemología de ahí que sea frecuente encontrar en cada uno de estos campos sentidos e interpretaciones que incluso son contradictorios entre sí. 2) Los diversos sentidos e interpretaciones nos obligan a transitar por el camino propuesto de una teoría sociológica específica y constatar la vigencia o caducidad que al concepto ideología se le imprime al constatarlo con la realidad estudiada; o en -- otras palabras, será necesaria encontrar por medio de la investigación y la confrontación en la realidad, aquel sentido de la ideología que por sus características de definición nos pueda poner en óptimas condiciones de comprender el fenómeno estudiado.

Por lo anterior, hemos decidido transitar por el campo del discurso marxista, y habiendo encontrado diversas definiciones de la ideología que queriendo enmarcarse dentro del discurso marxista, han continuado los aportes que originalmente habían hecho Marx y Engels con respecto a este concepto.

El concepto ideología en la obra de Marx remite, como ya se vió en el punto - anterior, a varios sentidos que se encuentran a lo largo de toda su obra. En 1845 - La ideología Alemana remite a entender a la ideología como una inversión de la realidad en tanto era ésto lo que hacían los filósofos neohegelianos. Se invertía la realidad al presentar las ideas, los pensamientos, los productos de la conciencia como -

las ataduras del hombre y no se veía que las ideas eran producto de una situación social históricamente determinada. Y al decir histórica se quería decir dominio de una clase sobre la otra, en una sucesión de lucha de clases histórica como se maneja ba en El Manifiesto Comunista.

En este mismo texto de La Ideología Alemana se encuentra ya otra noción de ideología el de falsa conciencia o conciencia invertida, en tanto que los postulados de los neohegelianos no entendían la relación real de las ideas con el mundo objetivo. Incluso se piensa que con esto último Marx y Engels dejan sentadas las bases para desarrollar el concepto como una concepción del mundo que efectivamente, invierte la realidad dados los intereses de la clase dominante. Estos pensamientos se encuentran presentes, aunque de manera sintética, en El Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política de 1859. Ahí encontramos que por formas ideológicas se contemplaría aparte de la moral, la religión, la metafísica mencionadas en La Ideología Alemana, a la filosofía, la política, el arte y la estética. Con esto el problema de la ideología adquiere nuevas dimensiones pues se incluye en él cuestiones que están por estudiar para avanzar en la comprensión teórica de la realidad.

Nuevos datos para la comprensión de la ideología se encuentran en el Tomo I de El Capital cuando Marx trata el Fetichismo de la mercancía. Ahí, los conceptos de alienación e ideología se relacionan con el concepto fetichismo para entender el fenómeno por medio del cual el hombre se cosifica y mantiene sus relaciones sociales con cosas.

Al intentar hacer un balance general de las aportaciones de Marx al concepto - ideología, se podría observar que éstas se plantean en términos de 1) indicar que las - ideas en general, y por lo tanto la ideología en particular, son producto de las relacio - nos sociales que los hombres establecen en una formación social. En otras palabras, - que la ideología tiene un sustento material que la determina y no al contrario como se había planteado con el idealismo de Hegel anteriormente.

En este sentido la relación entre la ideología y su sustento material no debe en - tenderse mecánicamente; es decir, sería incorrecto pensar que la ideología, por estar determinada, tiene una historia que acontece "fuera de ella". Por el contrario la - ideología mantiene una autonomía y posee su propia historia.

Construir una teoría de la ideología en general, como Luis Althusser lo propone, necesita de datos específicos, o de teorías particulares en períodos históricos concretos para posteriormente, poder hablar en términos generales.

La segunda aportación del Marx maduro, autor del Prólogo del 59 consistió en no contraponer ideología y ciencia.* La obra de Marx nos indica que es a partir del - estudio y evaluación crítica de las corrientes del pensamiento que le precedieron, que el marxismo se construye.

(*) La contraposición tajante que Althusser hace de ideología y ciencia en algún mo - mento de su quehacer teórico, encuentra sus raíces en la pretensión epistemológi - ca de dar un carácter científico al marxismo y polemizar con los teóricos antimar - xistas de su época.

Podemos destacar que la tercera aportación de Marx a la problemática de la -- Ideología, radicada en pensar este concepto con una dinámica propia. Con esto -- queremos decir que no se pueden tomar los conceptos sino de manera que se compren- dan como correspondientes a una situación particular, históricamente ubicada. No serviría, a nuestro modo de ver, tomar de una manera mecánica el concepto de ideo- logía como se desarrolla en La Ideología Alemana, o en el Prólogo de 1859 pues estos se enmarcaron y desarrollaron en condiciones bien definidos y particulares. Tomar -- los conceptos y en particular la ideología como fue desarrollada en estos textos nos -- pone en peligro de no comprender y transformar la realidad; que es a final de cuentas lo que se persigue.

Las tesis de Antonio Gramsci sobre la teoría de la ideología dejan de todo el me- canicismo que en algunos teóricos del marxismo es frecuente encontrar. Con este pen- sador marxista, caracterizado como uno de los teóricos más importantes del marxismo - clásico posteriores a Lenin, el concepto ideología se entiende al relacionarlo con --- otros conceptos claves en su obra (como hegemonía, bloque histórico, entre otros). El término adquiere una significación que conlleva en sí posibilidades de una compren- sión objetiva de la realidad: digamos que el sentido común (como una forma de la - - ideología) se puede transformar en una ideología revolucionaria, vía lo que Gramsci -- llama lo "filosofía de la praxis". Este autor no desprecia a la ideología ni la contra- pone tajantemente con la ciencia (como el joven Althusser); por el contrario, este con- cepto tendría un peso relevante, por ejemplo en la formación de un nuevo bloque, his- tórico. Así, Gramsci indica que la nueva ideología del proletariado se construiría a

partir de retomar el sentido común y el folklore como manifestaciones de una ideología de clase que estaría en posibilidades de transformarse, para constituirse en ideología hegemónica y de construir un nuevo bloque histórico hegemónico.

La construcción de este nuevo bloque histórico conduce, en lo fundamental, a superar las contradicciones del viejo bloque: las contradicciones entre fuerzas productivas y relaciones sociales de producción; entre estructura y superestructura; entre maestros y alumnos; entre dirigentes y dirigidos; entre gobernantes y gobernados, en fin, las contradicciones inherentes a las sociedades capitalistas.

Para Gramsci la nueva ideología hegemónica, la ideología revolucionaria, presupone la ruptura de las contradicciones inherentes a la antigua ideología dominante. Por tanto, según Gramsci, no se trataría de ignorar o hacer a un lado a ésta última - sino de buscar en su interior la resolución de sus contradicciones y buscar los elementos (retomando el sentido común y el folklore) que permitan construir la nueva ideología hegemónica.

Desde la óptica de Gramsci la ideología es una concepción del mundo que lleva aparejada en su interior contradicciones y que en momentos de crisis orgánica puede transformarse en hegemónica, conduciendo política, moral e intelectualmente al conjunto de las clases subalternas.

Para Gramsci no existe una primacía de la estructura económica sobre la superes

estructura (16). Por el contrario, la estructura y la superestructura forman una unidad orgánica en donde, en algunos momentos históricos coyunturales, la estructura puede influir en la superestructura, como también ésta sobre aquella. A esta unidad dialéctica es a lo que Gramsci llamó bloque histórico:

"Para que se forme un bloque histórico, comenta Hugues Portelli, es necesario que la estructura y la superestructura de este bloque estén orgánicamente ligadas. Gramsci define abstractamente esta organicidad como la necesidad, para el movimiento superestructural del bloque histórico, de evolucionar en los límites del desarrollo de la estructura, pero también más concretamente - como la obra de los grupos sociales (los intelectuales orgánicos) encargados - de administrar las actividades superestructurales." (17)

Dentro de este bloque histórico existe un grupo social que es el que domina en las relaciones sociales de producción y propaga sus formas de pensamiento y concepción del mundo en las superestructuras; este grupo social hegemónico consolida, pues, un bloque histórico hegemónico. En la medida en que, como yo se mencionó, dirige po-

(16) Al respecto Gramsci señala: "La pretensión (presentada como postulado esencial del materialismo histórico) de presentar y exponer cada fluctuación de la política y de la ideología como una expresión inmediata de la estructura, debe ser combatida teóricamente como un infantilismo primitivo, y prácticamente con el testimonio auténtico de Marx, escritor de obras políticas e históricas concretas. En ese aspecto, son importantes especialmente El 18 Brumario y los Escritos sobre la Cuestión oriental, pero también otros (Revolución y contrarrevolución en Alemania, -- La guerra civil en Francia y trabajos menores). Un análisis de estas obras permite fijar mejor la metodología histórica marxista, integrando, iluminando o interpretando las afirmaciones teóricas esparcidas por todas las obras." GRAMSCI, A. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, p. 101.

(17) PORTELLI, Hugues. Gramsci y el bloque histórico, p. 48

lítica, moral e intelectualmente (18) al conjunto de la sociedad.

Para la creación de un nuevo bloque histórico hegemónico se hace necesario la creación de un grupo social capaz de crear una ideología que sea común a todos los grupos sociales, que da coherencia y organicidad al bloque histórico.

El grupo social económicamente dominante no es quien efectúa por sí mismo la función hegemónica. Requiere, para este efecto de individuos encargados de hacerlo: es decir, de personas que piensen y que cuiden los intereses del grupo económicamente dominante. Estos pensadores son los intelectuales, orgánicamente ligados a la clase dominante en un bloque histórico.

Sobre la caracterización del intelectual (*) (19), Gramsci considera que si bien en todos los hombres existe una actividad intelectual propia del trabajo humano, aún cuando esto sea sumamente mecánico, la sociedad establece en ellos la función de in-

- (18) El concepto de hegemonía, al cual este tipo de dirección refiere, en su sentido más elaborado teóricamente, rebasa la concepción de la hegemonía como una alianza de clases, y en este sentido se recalcaría su característica de dirección política. Más allá de esta concepción, el aporte de Gramsci consiste en remarcar el elemento de dirección moral e intelectual: "Sólo más tarde, en los Cuadernos de prisión, comenta Chantal Mouffe, aparece el concepto de hegemonía en su sentido típicamente gramsciano y se convierte en la unión indisoluble de la dirección política y la dirección intelectual y moral, concepción que claramente trasciende la de una simple alianza de clases." MOUFFE, Ch. "Hegemonía e ideología en Gramsci". Arte, sociedad e ideología, núm. 5, México, 1978.
- (*) Se destaca aquí, la significación del intelectual en el pensamiento de Gramsci en la medida en que en el estudio presente, esta categoría analítica nos permite comprender y caracterizar el papel del normalista rural como intelectual que la educación del Estado forma.
- (19) Véase: Gramsci A. La formación de los intelectuales. México, Grijalbo. 1967 p. 21-57

telectuales. Los principales tipos de intelectuales son dos:

a) Los tradicionales, constituidos fundamentalmente por los eclesiásticos, grupo social que ha formado intelectuales acordes a las diversas etapas históricas de la sociedad, monopolizando la filosofía, la ciencia, la enseñanza y la moral.

b) Los orgánicos, formados por las exigencias que demanda un grupo social que ejerce el dominio en la función económica. Así, por ejemplo, la burguesía crea al administrador, al economista, al técnico industrial (20). Estos intelectuales son los intelectuales de confianza del grupo económicamente dominante. Empero, existe, dentro de este grupo social, una jerarquización resultado de la misma división social del trabajo. Los intelectuales más destacados están en la parte alta y son, a su vez, los creadores de la filosofía, la ciencia, la moral que demanda el grupo social dominante. En la parte intermedia y baja, se encuentran los intelectuales encargados de llevar a la práctica esa concepción del mundo acumulada y producida en determinado momento. En términos generales, la función de los intelectuales es de creación y divulgación (de la Ciencia, Filosofía, Derecho), organización (de grupos sociales en el campo económico y político) y conexión (entre las clases sociales antagónicas y diferentes), variando su especialización, de acuerdo al nivel en que se encuentre dentro de la jerarquía social.

c) Los orgánicos formados por las exigencias del proletariado, que como clase

(20) Ibid. p. 23

fundamental aspira a ser la futura clase hegemónica, demanda a sus Intelectuales la ayuda en la construcción de su hegemonía. Así el proletariado instituye al organizador sindical, al líder obrero, al revolucionario profesional y al organizador de una nueva cultura.

Dentro del sistema capitalista, para Gramsci, la producción de intelectuales no es exclusiva para el campo económico, sino también para el político e ideológico. Y esto también es una exigencia del grupo social dominante, puesto que la creación de un bloque histórico hegemónico no lo es sólo en el aspecto económico, sino que requiere de un alto grado de consenso social. Este consenso se logra en el campo político e ideológico.

En la época en que Gramsci hace sus reflexiones sobre la escuela considera que ésta es el lugar donde se preparan intelectuales de diversas categorías. La especialización de la enseñanza es acorde al desarrollo de la formación social donde el sistema educativo actúa. A medida que surgen nuevas ramas económicas, en las ciudades -- principalmente, se abre un mayor número de escuelas especializadas en las nuevas ramas económicas de la producción (en la actualidad computación, comunicaciones especializadas, industria extractiva, etc.) aparecen las escuelas encargadas de formar los intelectuales requeridos para dichas funciones.

Al considerar la extracción social de los intelectuales, el pensador italiano, nos dice:

"Es de advertir, que la formación de los estamentos intelectuales en la realidad concreta no se produce en un terreno democrático abstracto, sino conforme a procesos históricos tradicionales muy precisos. Se -- crean por las capas que tradicionalmente 'producen' intelectuales y -- que son las mismas que habitualmente se especializan en el 'ahorro', o sea, la pequeña y la mediana burguesía del campo y algunos estratos -- de las de la ciudad. La variada distribución de los diferentes tipos de escuelas --clásicas y profesionales-- en el terreno 'económico' y las dife -- rentes aspiraciones de las varias categorías de estas capas, determinan -- o conforman la producción de las múltiples ramas de especialización in -- telectua." (21)

Como vemos en la conformación de los diferentes tipos de escuelas y en la for -- mación de los intelectuales están presentes aspiraciones de las capas sociales que -- "producen" intelectuales y por tanto están presentes intereses de clase específicos en cada período histórico.

En este sentido la escuela, en la perspectiva gramsciana, debe entenderse en primer lugar no sólo como "una máquina" productora de intelectuales para cubrir fun -- ciones económicas sino también ideológicas y políticas; en segundo lugar debe enten -- derse como instancia donde confluyen diversos intereses de clase.

Los intelectuales que su campo de acción lo representa las zonas rurales, un i de

sus funciones consiste en relacionar a la masa campesina con la administración local o regional. Para Gramsci, estos intelectuales son, en el mayor de los casos, tradicionales. La masa campesina, a diferencia de los grupos sociales, resultado del capitalismo (burguesía y proletariado) no crea intelectuales orgánicos. En consecuencia, - sus intelectuales o son tradicionales como los sacerdotes, abogados, maestros, médicos, o son orgánicos de un grupo social diferente de los campesinos. Y en este caso, ya no son intelectuales rurales, sino urbanos. (22)

En suma, los intelectuales cumplen un papel fundamental en la estructuración - de un bloque histórico hegemónico.

Gramsci demostró que había una interpretación y una utilización equivocada del concepto ideología, y que cada vez se hacía más extensivo el sentido peyorativo del - término sin llegar a explicar nada.

"El proceso de este error, comenta Gramsci, puede ser fácilmente reconstruido: 1) se identifica a la ideología como distinta de la estructura y se afirma que no son las ideologías las que modifican la estructura, sino vice versa; 2) se afirma que cierta solución política es 'ideológica', esto es, insuficiente como para modificar la estructura, aun cuando cree poder hacerlo; se afirma que es inútil, estúpida, etc.; 3) se pasa a afirmar que - toda ideología es 'pura' apariencia, inútil, estúpida, etc." (23)

Ampliando las ideas expuestas aquí por Gramsci podemos decir que para este - pensador existe una incomprensión del término ideología, lo que lleva a un error en -

(22) Ibid., P. 23

(23) GRAMSCI, Antonio. El Materialismo... p. 58

la consideración del propio valor de las ideologías. Esto se debe a que se considera ideología tanto al pensamiento arbitrario de x individuos como a la parte de la superestructura que corresponde a una determinada estructura económica.

Se toma como punto básico de análisis de la ideología al determinismo económico: la estructura o base económica influye, determina y es finalmente quien puede modificar a toda la superestructura, incluyendo a las ideologías, pero nunca éstas a la primera.

La propuesta de Gramsci en torno a la ideología, por el contrario, gira en torno a analizar a éstas como una superestructura. El significado gramsciano de ideología consiste en un "sistema de ideas" que mediante la praxis (o actividad política) se llega a convertir en ideología orgánicamente necesaria a un bloque histórico hegemónico:

"... sólo un sistema totalitario de ideologías refleja racionalmente la contradicción de la estructura y representa la existencia de las condiciones objetivas para la subversión de la praxis. Si se forma un grupo social homogéneo al 100% por la ideología, ello significa que existen al 100% las -- premisas para dicha subversión, o sea, que lo 'racional' es real activo y -- actualmente. El razonamiento se basa en la reciprocidad necesaria entre estructura y superestructura (reciprocidad que es, por cierto, el proceso -- dialéctico real)." (24)

La praxis, o actividad político-práctica, convierte "el sistema de ideas" en ideología. Cuando la praxis se encuentra acorde con requerimientos y necesidades de un momento histórico coyuntural, y esto se hace homogéneo, se crea, pues, una ideología que --

(24) Ibid., p. 48-49

actúa en el conjunto del bloque histórico. En otras palabras, cuando un "sistema de ideas" logra homogeneizar las actuaciones políticas, culturales, económicas, sociales de los agentes sociales, estamos, pues, ante la presencia de una ideología orgánica.

Se comprende que la ideología es históricamente orgánica a un grupo social, - ya en ascenso al poder o ya consolidado, económica o políticamente. Pero ¿Qué se necesita para que un "sistema de ideas" se convierta en una ideología orgánica? Pues que ésta rebasa las elucubraciones particulares (25) para adoptar la forma de una fuerza material. Pongamos por ejemplo el caso de la filosofía. Si bien ésta se presenta como un pensamiento refinado y altamente elaborado, en el momento en que encuentra su base material firme, esto es, que se hace masiva y se asimila por el pueblo, retomando para ello las creencias populares: del folklore y del sentido común, (26) la

(25) Si este sistema de ideas queda en polémicas y discusiones accesibles sólo a un pequeño grupo, se trata no de una ideología históricamente orgánica a un grupo social sino de una ideología arbitraria. Sin embargo, Gramsci consideró a estas últimas (las ideologías arbitrarias) no del todo inútiles, ya que, la reflexión y la confrontación de sus postulados teóricos con la realidad pueden servir de base para descubrir y/o afinar la ideología que efectivamente es orgánica a un bloque histórico.

(26) En Gramsci existe una diferencia entre filosofía homogénea que es la que elabora un grupo social homogéneo, y filosofía espontánea. La filosofía homogénea es coherente y sistemática, explica el mundo; es polémica y crítica y, cuando está en conexión con "simples", deviene históricamente en ideología. La filosofía espontánea es característica de "todo el mundo", ella está contenida en - a) el lenguaje, pero entendido como una suma de conceptos expresivos, b) el sentido común y en el buen sentido; c) en el folklore, o sistema de creencias, supersticiones, modos de ver y actuar, etc. El sentido común es la forma de actuar más generalizada de los individuos que se alimenta del folklore. Este, por su parte es una concepción incoherente y disgregada. El folklore, el sentido común y el lenguaje son una filosofía espontánea; por el contrario la filosofía homogénea es la crítica y la superación del sentido común.

filosofía se convierte en una ideología orgánica:"

"Y en este punto se plantea el problema fundamental, dice Gramsci, - de toda concepción del mundo, de toda filosofía que se ha convertido en un movimiento cultural, en una 'religión, en una fe', es decir que ha producido una actividad práctica, una disposición en ella contenida como 'premisa' implícita (podría decirse una 'ideología', si al vocablo se le da precisamente el significado superior de una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida personal y colectiva), o sea, el problema de conservar la unidad ideológica de todo el bloque social basado y unido justamente en razón de aquella determinada ideología". (27)

En un principio la ideología que pretende ser orgánica tiene que aparecer como un pensamiento coherente y crítico al pensamiento precedente; a su vez, tiene que - criticar el sentido común. Pero no tratar de eliminarlo puesto que es la conexión de los grandes y menores intelectuales con el pueblo, lo que permite elaborar una nueva y superior concepción ideológica del mundo.

Hasta aquí hemos analizado la concepción propiamente marxista de la ideología. Siendo esta una teoría que está en proceso de construcción y que necesita de los datos de la investigación científica para sustentarse, retomemos, pues, a la ideología - como una concepción del mundo en general. Así:

a) La ideología, como una concepción del mundo, que puede verse manifestada en ideas y prácticas concretas, es sustentada por personas, grupos sociales, conjuntos sociales, clases sociales, fracciones de clase, etc., a par

(27) GRAMSCI, Antonio. Lo formación de los intelectuales., p. 67-68

dadu.

b) Esta concepción del mundo refiere a una serie de múltiples procesos (sociales, políticos, culturales, históricos, económicos) que conforman en sí los procesos -- ideológicos de una sociedad.

c) En la medida en que las modernas sociedades están constituidas por individuos, grupos sociales y/o clases sociales, que sustentan ideologías cualitativamente diferentes e incluso antagónicas, se pueda hablar entonces de ideologías diferentes. Así las ideologías pueden ser dominantes o dominadas, hegemónicas o subalternas -- (Gramsci), dispersas o complejamente constituidas.

d) Como la ideología refiere a un conjunto múltiple de procesos, es pues necesario destacar cómo se interrelacionan éstos entre sí para conformar lo que llamamos un proceso ideológico. Así, habremos de enfocar nuestro estudio a la ideología del Estado en general y a la ideología educativa del Estado mexicano en particular -- en relación con las Normales Rurales.

Veámos a continuación la cuestión del Estado.

2. EL ESTADO

2.1 Algunas posiciones teóricas sobre el Estado

Uno de los conceptos que más polémica causa entre los científicos sociales y entre los hombres que, sin proponerse hacer ciencia social, hacen política, (luchando por conservar o por conquistar el poder del Estado) es, precisamente, el concepto -- Estado.

En efecto, tanto el hombre que hace política como el hombre que reflexiona sobre el quehacer político (que también es una forma de hacer política) encuentra en el Estado un tema en torno al cual se ven obligados a hacer constantes reflexiones. El primero, el hombre que hace política, en una sociedad de clases, reflexiona sobre todo en la manera de destruir o conservar el Estado; así, tanto la Revolución Rusa como la Revolución China o la Cubana son muestras contemporáneas de una lucha por la destrucción del Estado, controlado por una parte de la sociedad hasta esos momentos. El segundo, el hombre que reflexiona sobre el quehacer político, se plantea, sobre todo, las grandes interrogantes que se plantea todo científico social al pensar teóricamente su objeto de estudio: ¿Qué es el Estado?, ¿Cómo funciona?, ¿Cuándo aparece?, ¿Por qué aparece?.

Como todo concepto teórico que causa polémica, no todo está dicho sobre estas preguntas. Sobre todo porque, como todo proceso social, el Estado se desarrolla --

históricamente. Y aquí surge la primera cuestión: ¿Es el Estado tan viejo como la historia de la humanidad o, por el contrario, es el resultado del desarrollo de la historia de la humanidad?. La polémica llega incluso a posiciones tales como la de la escuela democrático pluralista (1) que niega al Estado como una realidad social o le niega un estatuto de utilidad científica al término prefiriendo optar por un concepto como "sistema político".

La teoría marxista por el contrario sostiene respecto al Estado su especificidad histórica; es decir, el Estado, o más precisamente los Estados, son una realidad esencialmente histórica y humana y tienen un principio y un fin, su existencia no es indefinida. Para el marxismo clásico, no podemos olvidar que el Estado es producto de las contradicciones irreconciliables de clase (2); y que su forma, pero no su contenido, variará en cada formación social.

A Nicolás Maquiavelo se le atribuyen las primeras reflexiones en torno al Estado. Considerado como el padre de la moderna ciencia política, Maquiavelo utiliza el término Estado para referirse a la situación política de las señorías, o relación de dominación que existía entre el señor (ya sea príncipe o presidente) y el pueblo (ya sea principado o república); es decir a una situación histórica concreta de poder. Así, los modernos Estados capitalistas encuentran sus orígenes en la Europa occidental:

- (1) Para una crítica a esta concepción consulte el texto de MILIBAND, Ralph, El Estado en la sociedad capitalista.
- (2) LENIN V.I. El Estado y la revolución. p. 7

"El estado moderno, comenta Patricio Marcos, fue producto directo de un tipo de organización política europea, que si bien ya existía durante la - Alta Edad Media, no se había consolidado plenamente: la monarquía. Sea en su versión absolutista, sea en la parlamentaria, es de las monarquías de los siglos XVI y XVII, de donde surge la organización política del estado moderno tal y como ahora lo conocemos. Si, em**ba**rgo, las característi**ca**s de los estados monárquicos ya habían sido adelantadas durante la Baja Edad Media en los pequeños principados italianos que existían al margen de los poderes imperiales, reales y papales entonces predominantes." (3)

En suma, el término Estado en sus orígenes indica una situación política, una situación de poder, una situación entre gobernantes y gobernados en un ámbito histórico concreto.

Las relaciones de poder, las relaciones entre gobernantes y gobernados, son, - como sabemos, expresión de cómo una sociedad se organiza; es decir el tipo de relaciones sociales que establecan a partir del desarrollo de sus fuerzas productivas. Si al período histórico donde el feudalismo corresponde una relación de poder, donde - existe un orden político plural y oligocéntrico, distribuido en diversos centros antagónicos y en constante competencia y donde no se distingue el momento social del - político; el moderno Estado capitalista, fruto específico de un grado de desarrollo de las fuerzas productivas presenta, como expresión de estas, un orden estrictamente político diferenciado de lo económico y lo social, autónomo y monocéntrica con el poder centralizado en una sola instancia: el gobierno nacional. (4)

(3) MARCOS, Patricio. E. El Estado, p. 37

(4) *Ibid.*, p. 64

Pero aquí surge una segunda cuestión, ¿Qué hacen o cómo funcionan estos modernos Estados capitalistas? Su funcionamiento se explica a partir de cómo los agentes sociales se relacionan con aquellos.

En efecto, el Estado es pensado por los agentes sociales de acuerdo al lugar que ocupan éstos en la sociedad, las relaciones que establezcan con los demás agentes sociales y la conciencia que de éstos tengan. Así los hacedores de ciencia social que piensan la relación sociedad-Estado teorizan de diferentes maneras dicha relación.

La posición más extrema es aquella que sitúa al Estado y su actuación como por encima de las clases sociales. Así, si se reconoce la existencia de clases sociales - esto no quiere decir que se reconozca el control de una clase sobre el Estado; y con - ésto no se reconoce por lo tanto, que exista una relación Estado-sociedad civil (5). Deudora de un liberalismo económico esta posición teórica pretende reducir al Estado a un simple guardián de la sociedad, pretende igualmente que no intervenga en la actividad económica; en fin un Estado "gendarme" que haga respetar las leyes y preserve el orden público.

Si el Estado se nos presenta en esta concepción como situado por encima de la -

- (5) Entendemos por Sociedad Civil, en términos gramscianos, al conjunto social comprendido por organismos privados (entre otros, partidos políticos, asociaciones - civiles, Iglesia, escuela, medios de comunicación, sindicatos) en los cuales se organiza y se lleva a cabo el enfrentamiento ideológico y político de las clases sociales.

sociedad, habrá que ver entonces que esta idea conlleva en primera instancia el - - ocultamiento de su naturaleza y de su origen; el dar a la sociedad la idea de igualdad de todos sus componentes, de representante del interés de la sociedad en su conjunto, es querer, por un lado, proporcionar una concepción específica con respecto a él; y por otro, controlar la lucha de clases para mantener un estado de dominación y consenso específico orientado también hacia un desarrollo específico de la formación social en que el Estado actúa.

Christine Buci-Glucksmann comenta que:

"La crítica de la ideología liberal del Estado como 'garante del orden', o como 'aparato parlamentario' identificado con el gobierno, es aquí fundamental... Estado policía, Estado gendarme, Estado guardián nocturno, -- Estado carabinero, son todas fórmulas equivalentes para designar 'un Estado cuyas funciones están limitadas a la tutela del orden público y al respeto de las leyes'. No es más que la representación ideológica de un Estado 'que no ha sobrepasado las fases corporativas (económicas) extremas', - que no está desarrollado. Pero, sobre todo, esta ideología liberal oculta el poder de Estado como poder de clase". (6)

Como teoría sustentada por la burguesía, el pensamiento liberal respecto al Estado no corresponde a la realidad en la medida en que es una concepción limitada -- al explicitar solo algunas de las características del Estado. En efecto, en el desarrollo histórico de las sociedades modernas ningún Estado ha presentado esas características que el pensamiento liberal indica. Sin embargo esta idea acerca del Estado ha sido, en la mayoría de los casos, la imagen que las clases sociales que inciden en las decisiones de poder, manejan para legitimar la existencia de éste.

Como parte de la ideología dominante la idea liberal respecto al Estado difundí

(6) BUCI-GLUCKSMANN, Christine. Gramsci y el Estado. p. 92-93

da al conjunto de los gobernados presenta un concepto donde aquel:

"Es extraño, neutro, arbitral y otro que la realidad social, porque le gusta exhibirse como emanado de un centro propio de vida, de una - fuente mágica y eterna de energía, y no como lo que en realidad es: como expresión del poder social concentrado. Se quiera independiente y autónomo de la sociedad entera, porque es una realidad que tiene las pretensiones del privilegio. Su forma de ser, su modalidad más propia, es la de invertir lo que realmente es: fuente productora de la organización social, cuando es sólo su resultado; productor cuando es lo producido; condicionante cuando es lo condicionado; limitante - - cuando es lo limitado". (7)

Esta idea sobre el Estado que difunde la clase y fracciones de clase que detentan el poder no es, sin embargo, casual. Tiene, como ya mencionamos, primeramente la función de legitimar la existencia del Estado. Pero surge aquí una pregunta: ¿Para qué se quiere hacer legitimar la existencia de un hecho social?, y esta otra - ¿Ante quién se quiere legitimar este hecho?.

A todo momento de legitimación le antecede un momento de no legitimación; - es decir, hasta antes de ser legítimo un hecho, éste no contaba con el reconocimiento de una mayoría. Cuando a una minoría social (clase, grupo, estrato social, conjunto social) le interesa que un conjunto de ideas, situaciones, acciones, pensamientos sean reconocidos y aceptados por el conjunto social, recurre precisamente al mecanismo de legitimación. Con respecto al Estado, a la minoría social que detenta - el poder del Estado, su interés principal consiste fundamentalmente en ocultar esto - mismo.

(7) MARCOS, Patricio E. Ob. Cit. p. 73

Además de la interpretación liberal del Estado existe también la concepción instrumentalista. Esta teoría del Estado deriva en la esencial de las interpretaciones -- que algunos marxistas (sobre todo el marxismo oficial de la Segunda Internacional) han hecho respecto a las opiniones que Marx y Engels expresaron en algunos de sus trabajos: El manifiesto comunista, La guerra civil en Francia, El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado, Del socialismo utópico al socialismo científico, entre otras. En lo fundamental esta interpretación instrumentalista sostiene que el Estado es un "instrumento" coercitivo que la burguesía utiliza para salvaguardar sus intereses como clase. Esta posición teórica privilegia el momento de la coerción y olvida la función de consenso y hegemonía del Estado; función que como veremos más adelante en este trabajo, es planteada por Antonio Gramsci.

Una segunda característica de esta posición consiste en rescatar en el análisis -- del conflicto de clases a la burguesía y al proletariado únicamente, dejando de lado la participación de otros grupos de poder, fracciones de clase y categorías sociales -- (burocracia dirigente, por ejemplo). Así, para Ralph Miliband:

"Según el esquema marxista (instrumentalista del Estado) 'la clase imperante' de la sociedad capitalista es la que posee y controla los medios de producción y, en virtud del poder económico de tal manera detentado, puede utilizar al Estado como instrumento para el dominio de la sociedad." (8)

Si la ideología liberal respecto al Estado separa a éste tanto de su base material

(8) MILIBAND, Ralph, ob. cit. p. 24

(organización de la producción de una sociedad dada) como de su base social (instituciones civiles, militares, culturales y políticas de cohesión social) y la concepción instrumentalista del Estado plantea de manera mecánica la unión de dichos elementos ¿existe en la realidad esta separación?

Una gran parte de la obra teórico-política de Antonio Gramsci da respuesta en buena medida a la anterior pregunta. La obra de este pensador revolucionario es rica en aportaciones a la problemática del Estado. Si bien su producción intelectual es fragmentaria y asistemática, esto no quiere decir que no sea un paso adelante en la teoría marxista de la sociedad y en la teoría del Estado en particular. (9)

Antonio Gramsci realiza sus reflexiones sobre el Estado y sobre otros problemas tratando de romper por un lado con el economicismo de la Segunda Internacional * importante en su época, y aprovechando las lecciones del movimiento obrero italiano donde participó. En este sentido el concepto de Estado en Gramsci trasciende la concepción de aquél como simple instrumento burocrático-coercitivo de la clase dominante; concepción que si bien acepta la relación Estado-clase dominante, olvida que el Estado también contempla la función de hegemonía; es decir, la función de dirección política, intelectual y cultural.

(9) Al respecto véase la obra de Christine Buci-Glucksmann donde se plantea que la obra de Gramsci es un intento por entender la problemática del Estado, y en este sentido su obra realizada en los años que permaneció en prisión giraría en torno a dicha problemática. BUCI-GLUCKSMANN, Ch. ob. cit.

(*) Consúltese en lo referente a Kautsky y Plejanov. Historia del pensamiento marxista. Varios Autores dirigido por HOBBSAWM, E. J., Ed. Bruguera.

Y este sería el principal aporte del pensador Italiano al problema del Estado - pues al formular la noción de Estado Integral:

- "a) Implica el crecimiento de la base social del Estado y las relaciones complejas entre ésta, la clase hegemónica y su base de masas.
- b) Implica también la ampliación de las funciones del Estado, puesto que la noción de Estado Integral supone la incorporación del aparato de la hegemonía, es decir de la sociedad civil, al Estado". (10)

Si la concepción liberal contempla al Estado como por encima de las clases y la concepción instrumentalista lo concibe sólo como instrumento de la clase dominante, Gramsci recupera elementos como hegemonía, política, lucha ideológica, entre otros, que nos proponen una visión global, del Estado. Veámos esto más ampliamente.

Al proponer una concepción ampliada (11) del Estado, Gramsci diferencia dos tipos fundamentales de control político: la dominación (o coerción física directa) - y el control político logrado por medio de la hegemonía (dirección política e intelectual). Con esto se explica por que ningún régimen apoyado por la fuerza, ejerciendo la violencia y sustentándose en ésta pueda sustentar indefinidamente el poder del Estado.

En efecto, el control del aparato estatal necesita de una legitimación; es decir, de la aceptación del conjunto social para que una clase social detente el poder del Estado

(10) MOUFFE, Chantal. "Hegemonía e ideología en Gramsci". p. 74

(11) Un análisis más completo de la "ampliación" del Estado, es decir de la inclusión de la sociedad civil, puede encontrarse en BUCI-GLUCKSMANN, Ch. ob. cit. pp. 92-143

y por lo tanto implementa el proyecto o sus proyectos de la formación social donde -- existe y actúa.

Así, el Estado no es simplemente violencia física, necesita legitimarse ante los gobernados; no es posible concebirlo como simple instrumento de dominación de una -- clase, pues para su existencia necesita el apoyo de las clases que dirige y domina.

En los modernos Estados capitalistas el Estado y la sociedad civil donde los hom- bres actúan política o ideológicamente se encuentran unidos. Carlos Pereyra comenta:

"... Gramsci escribe: 'en la realidad efectiva, sociedad civil y Estado se identifican'. En otro lugar señala: 'además del aparato gubernativo, de- be también entenderse por 'Estado' el aparato 'privado' de 'hegemonía' o 'sociedad civil'. A partir de estas afirmaciones se ha difundido en algunos círculos la idea de una doble delimitación del Estado: considerado en senti- do estrecho se reduce al aparato gubernamental, y en sentido amplio inclu- ye las instituciones de la sociedad civil." (12)

Como manifestación, de una forma de poder, el Estado es la conjunción orgáni- ca de un conjunto de factores de carácter económico, ideológico, social, culturales e históricos; y es a partir de esto que no se le puede considerar solamente como coer- citivo. Estado que no obtenga el consenso del conjunto de la sociedad, del conjun- to de los gobernados está condenado a desaparecer.

Los vínculos de unión entre Estado y sociedad civil sin embargo no significan --

(12) PEREYRA, Carlos. "Gramsci: Estado y sociedad civil" p. 68

pérdida de identidad de ambos elementos. Efectivamente, si el Estado tiene que dominar y también dirigir y si esta última función solamente se obtiene de su vinculación con la sociedad civil, esto no quiere decir que los organismos de ésta sean exclusivo-monopolio de la clase dominante. Por el contrario el Estado en periodos de crisis hegemónica pierde el vínculo orgánico con la sociedad civil y sin embargo puede seguir siendo dominante; su tarea inmediata es entonces vincularse de una nueva forma a la sociedad civil, reconstruir su hegemonía, reobtener el consenso.

En este sentido, el Estado es uno de los principales promotores de la ideología dominante. Su papel en tanto elemento de desarrollo capitalista consiste precisamente en promover un determinado tipo de ideología que lo permita legitimarse; y a la vez, que permita poner en práctica un determinado proyecto de desarrollo de una sociedad en torno al cual busca el consenso de ésta. Obviamente el Estado en una sociedad de clases antagónicas promoverá en última instancia el proyecto de desarrollo de la clase dominante; promoviendo antes de esa última instancia mínima y parcialmente, los proyectos sociales de desarrollo de otras clases y fracciones de clase tanto dominantes como dominadas por ser parte de su legitimación y de su necesidad de consenso ante el conjunto de sus gobernados.

Por eso Gramsci escribe:

"... (El) Estado es todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino - también logra obtener el consenso activo de los gobernados..." (13)

(13) GRAMSCI, Antonio. Notas sobre Maquiavelo..., P. 107-108

Para Gramsci los modernos Estados capitalistas han rebasado la fase económica-corporativa donde solo se apoya por métodos coercitivos. En la actualidad y por lo general tras los Estados capitalistas se esconde una compleja sociedad civil. El caso contrario, el de una formación social con una sociedad civil poco estructurada puede ser entendida con el ejemplo que Hugues Portelli nos proporciona:

"La situación es radicalmente diferente en los países donde la sociedad civil es 'primitiva y gelatinosa', como es el caso de los Estados absolutos. La Revolución de Octubre, primera revolución exitosa de la clase obrera, sigue a la revolución de febrero, última revolución antifeudal en Europa. En estas situaciones, el conflicto se limita esencialmente a la toma del aparato coercitivo de Estado. Sólo después se tratará de construir una verdadera sociedad civil, sin dejar de desarrollar la estructura socio-económica." (14)

Así, en los Estados modernos, el punto focal de análisis debe encaminarse a entender las complejas relaciones entre Estado y sociedad civil para que en la medida en que se comprenda la importancia y el papel de ambos, la lucha revolucionaria y lo esencial de su combate se enfoque hacia la sociedad civil. Con esto entonces no podemos aceptar ya concepciones de la sociedad civil y de los organismos, instituciones o aparatos que lo componen como simples instrumentos de la clase dominante. Tiene razón Carlos Pereyra cuando menciona que:

"Medios de comunicación, centros educativos, sindicatos, organismos eclesiales, etcétera, no son 'aparatos ideológicos de Estado', son instituciones ideológicas y políticas cuyo funcionamiento se deslinda de los dictados gubernamentales en la medida en que son espacios abiertos a la lucha de clases." (15)

(14) PORTELLI, Hugues. Gramsci y el bloque histórico, p. 37

(15) PEREYRA, Carlos. Ob. cit. p. 69

Nos parece entonces que aquí ya es insostenible la posición que asigna desde una perspectiva mecánica la violencia como monopolio del Estado y la dirección intelectual y política a la sociedad civil. Ni el Estado es violencia pura ni las instituciones y organismos estatales funcionan solo de manera ideológica.

En el presente la historia de los movimientos sociales, la historia del movimiento obrero, en fin la historia de todo movimiento revolucionario muestran en la práctica la viabilidad de la concepción gramsciana del Estado. Hoy más que nunca es pertinente no reducir el Estado en su función unívoca de coerción. Pues "en política, - dice Gramsci, el error proviene de una comprensión inexacta del Estado en su sentido pleno: dictadura más hegemonía." (16)

Con la concepción gramsciana del Estado nos encontramos con la posibilidad de entender su base material y social. Con Gramsci aquel fantasma o entidad abstracta se torna comprensible pierde su halo misterioso: es un producto social.

Como producto social, entonces, el Estado en la perspectiva gramsciana es coerción más hegemonía, y con esto podemos preguntarnos qué papel juegan los procesos ideológicos en la relación Estado-ideología. Así pues el Estado tampoco es monopolio de una sola clase, en él confluyen una serie de grupos y clases sociales que entre otras cosas luchan por conservar u obtener el poder del Estado a través del cual puedan promover sus intereses. Pasemos a ver ésto en el siguiente punto.

(16) Citado en Bucl-Glucksmann, Ch. Ob. cit. p. 26

2.2 Estado e Ideología

El Estado en su vinculación con la sociedad civil es uno de los principales promotores de la ideología dominante. El papel de éste en tanto elemento de desarrollo y reproducción de las relaciones capitalistas, consiste precisamente en proponerse la tarea de promover un determinado tipo de ideología que le permita legitimarse; a la vez, que permita poner en práctica un determinado proyecto de desarrollo de una sociedad en torno al cual se busca el consenso. El Estado entonces no es, sin más, un "Estado burgués" o un "guardián de los intereses de la clase dominante"; palabras y figuras que más que explicar legitiman un estado específico de relaciones de poder. El Estado debe entenderse a través de sus actuaciones históricas específicas y de sus vinculaciones con otros procesos afines, es sólo así como puede entenderse la ideología del Estado.

Como promotora de un proyecto de desarrollo y de una imagen específica de él mismo, la producción ideológica del Estado presenta una estructura determinada para el desarrollo capitalista:

"La estructura ideológica capitalista, dice Miriam Limcoiro, se monta bajo la dominación de su campo ideológico político, a partir de los aparatos de Estado, y en este campo el predominio cabe a la ideología económica, con la formulación de políticas destinadas a permitir y garantizar la expansión económica, con lo cual la forma del Estado es condicenta (sic). Todos los demás campos ideológicos -el religioso, el filosófico, el artístico, el científico, etc.-, se construyen bajo este predominio y son marcados -por él. La comprensión de estos otros campos ideológicos como parte de una estructura, pues, tiene que considerar la influencia que ejerce la política -como campo ideológico dominante- sobre ellos y el papel clave -

que la ideología económica desempeña dentro de la política." (17)

Así, si la política aparece como el campo dominante en un sistema ideológico, la economía se presenta con una relación estrecha junto a ésta; y es en torno a esta relación como los demás campos ideológicos cobran significado.

En este sentido cobra especial importancia el hecho de analizar coyunturalmente esta relación; pues no es como podría pensarse, con una concepción estática de la ideología como se puede captar sus manifestaciones en la realidad; y mucho menos en esta misma línea, captar, en la realidad, el fenómeno de la ideología del Estado.

Decimos esto cuando pensamos en definiciones de la ideología como "simple reflejo de la realidad", "conjunto de ideas", "ideas falsas", etc.; o cuando pensamos en definiciones del Estado como aquella que lo presenta "por encima de los conflictos de las clases sociales" o como un objeto manipulable al antojo arbitrario de una sola clase.

Más bien concebimos a la ideología como una concepción del mundo sustentada por individuos, grupos sociales, comunidades, clases sociales, a partir de su inserción en las relaciones sociales que contraen con el conjunto de la sociedad; manifestada en ideas y en prácticas sociales, (de individuos, instituciones u organismos civiles) - esta concepción del mundo no es un mero reflejo mecánico y lineal de la realidad; - sino por el contrario, una totalidad que se puede considerar autonomamente y que presenta una apariencia esencia (propia de los fenómenos sociales) y que expresa las con

tradiciones de la realidad que pretende erigir como concepción.

Entender el funcionamiento de la ideología del Estado es comprender que los -- proyectos de desarrollo que él promueve están marcados por la hegemonía del bloque en el poder, y que en este sentido dichos proyectos tienen que satisfacer la necesidad de dirección intelectual y moral, hacia dicho proyecto, del conjunto de la sociedad.

Sin embargo cabe aclarar que el papel de las instituciones y de las organizaciones del Estado no es simplemente el ser aparatos ideológicos del Estado (18), (en términos althusserianos). Por el contrario, la idea por lo tanto sería entender que los -- aparatos o instituciones del Estado funcionan bajo la hegemonía de la clase dominante en términos, también, de llevar a cabo un proyecto social específico. La idea -- de hegemonía nos da la posibilidad de pensar a las instituciones donde la ideología, en su nivel concreto, se actúa, en una doble línea: con funciones de dominio y dirección a la vez que como espacio en la lucha de clases en el plano político-ideológico. Instituciones en donde, en suma, se practica y desarrolla una lucha de clases a nivel ideológico. Lucha que el Estado intenta regular y mediar, lográndolo algunas veces y algunas no.

(18) Concepto en torno al cual se ha suscitado una amplia polémica. Véase por -- ejemplo las críticas a ese concepto en: RANCIERE, Jacques. La lección de Althusser. Buenos Aires, Galerna, 1975.; IPOLA, Emilio De. Ideología y discurso populista. México, Folios ediciones, 1982.; BUCI-GLUCKSMANN, Christina. Gramsci y El Estado. México, Siglo XXI, 1979.; LIMOEIRO, --- Miriam. La ideología dominante. México, Siglo XXI, 1975.; CORDOVA, --- Arnaldo. "Política e ideología dominante"; LAGRANGE, H. "Acerca de la escuela" en LOWY, M. Sobre el método marxista. México, Grijalbo, 1973.

Con la conciencia de que la lucha de clases está presente en las instituciones hegemónicas del Estado, tenemos posibilidad de captar también a las ideologías dominadas. Ideologías que pueden estar en condiciones de convertirse en hegemónicas, aunque no tengan un dominio del poder en sí en un primer momento, y en cuanto que la ideología dominante perdiese la función hegemónica. Si pensamos a las instituciones, como la escuela por ejemplo, como simple reproductora de la ideología dominante, sin más, perderíamos de vista la posibilidad de que en la escuela y algunas instituciones de la sociedad civil se pueda coadyuvar en la formación de una conciencia crítica que junto con transformaciones en la conciencia colectiva de las fuerzas productivas conduciría a la construcción de un nuevo bloque histórico.

Concientes de que el Estado no permanece neutral e impávido ante la lucha ideológica, recurriendo muy a menudo para resolver las crisis ideológicas a lo que él llama "defender los intereses generales de la sociedad", pensamos que la lucha ideológica más que ser una lucha donde se impone la ideología (insuficiente por cierto): "... constituye un movimiento que la futura clase dominante emprende ante sus enemigos y también ante sus amigos para convencer ... y a partir del convencimiento, - para imponer sus valores ideales al resto de la sociedad. Esto forma el capítulo más importante de su lucha por el poder del Estado. (19)

Si la futura clase dominante quiere establecer su proyecto social como dominante, se enfrentará lógicamente a buscar el poder del Estado. No será por tanto des-

(19) CORDOVA, Arnaldo "Política e ideología..." p. 40

preclando o haciendo a un lado lo establecido como lo logrará; por el contrario sembrar lo nuevo sobre lo viejo, construir sobre deshechos, desarrollar su nueva ideología a través de la conquista de posiciones en los organismos de la sociedad civil y de la lucha política son las tareas inmediatas de las clases dominantes en el capitalismo actual.

Es claro así que esa nueva ideología no será un proyecto ideal y abstracto, sino posible en determinado momento histórico. Por lo tanto habrá que construir su hegemonía para establecer en el futuro su dominio y esto será sobre todo desarrollando el campo de la cultura; cultura que contenga una ideología o concepción del mundo -- que, como dice Gramsci, exprese en la conciencia de los hombres los conflictos y soluciones históricas que vive en su mundo económico.

Si la hegemonía nos hace pensar en la conducción intelectual y moral de una clase o fracción de clase específica sobre el resto de la sociedad hacia un proyecto social determinado, vemos que la ideología con la noción de hegemonía se nos presenta como las relaciones que las clases sociales establecen con respecto al proyecto que una de ellas ha establecido y desarrolla en tanto que tiene para sí el poder del Estado. En este sentido, y hablando en términos sociológicos la producción ideológica que el Estado desarrolla no es ni falsa ni verdadera sino que las clases sociales se relacionan de una forma específica con dicha producción; a la vez que dicha producción da cuenta de las relaciones entre las clases.

Resulta claro entonces que la ideología del Estado como ningún otro tipo de ideología, como se vió anteriormente no es necesariamente falseadora; y resulta más claro aún entender a Miriam Limoeiro cuando dice:

"Si un análisis riguroso y científico puede considerar que la mayor parte de las ideologías que encontramos en las formaciones sociales en que vivimos (las de América Latina) encubren aspectos esenciales de la realidad social, no por eso se puede afirmar, basándose en análisis de ese tipo, que la ideología sea necesariamente falseadora o mistificadora. Como se trata de realidades permeadas por una dominación que caracteriza al propio modo de producción que las explica a nivel teórico, esa dominación informa realidades distintas para dominantes y para dominados."(20)

En efecto, la ideología del Estado informa realidades diferentes para cada clase social. En la medida en que dicha ideología está constituida en lo fundamental por la ideología de la clase dominante, esta ve como "natural" el que sus ideas, es decir su concepción del mundo, se haga extensiva y sea adoptada por el resto del conjunto social.

Aquí, el Estado entonces, como todo Estado en el que confluyen grupos y clases sociales, difunde por consiguiente no una ideología neutral, sino una ideología de clase, pero no de una sola clase, no homogénea, sino como condensación de diferentes concepciones clasistas, hegemónicas y unificadas en torno a alguna.

Para el conjunto de las clases dominadas la relación de éstas con la ideología y el Estado funciona de manera diferente; es decir, "informa realidades diferentes".

Aquí la ideología que se presenta al conjunto de las clases dominadas, bien puede contener elementos, ideas, juicios, valores, opciones, diferentes a sus intereses h

(20) LIMOEIRO, M. Ob. cit. p. 11-12 (subrayado nuestro).

tóricos de clase social; bien puede incorporar algunos elementos acordes a sus intereses y a su realidad histórica, pero finalmente son incorporados en función de la realización del proyecto social de la clase dominante.

Así por ejemplo veremos más adelante en este trabajo que la escuela como institución estatal informa o difunde una ideología permeada por los valores, concepciones, juicios, ideas de la clase dominante. En otros momentos, la ideología que permea a las instituciones educativas estatales elabora proyectos educativos que articulan elementos de otras ideologías pero que finalmente buscan legitimar y llevar al cabo el proyecto económico, político y cultural de la clase dominante. (el caso del proyecto educativo cardenista podría servir como ejemplo).

Intentando integrar los conceptos abordados hasta aquí, pasaremos ahora a la consideración de los sucesos históricos que caracterizan concretamente la realidad mexicana.

2.3 Estado Mexicano e Ideología

Es necesario remitirnos hasta la época revolucionaria de 1910 de la historia de México para entender el proceso de desarrollo que la ideología del Estado mexicano ha recorrido para formarse. Este análisis nos permitirá entender que el Estado mexicano ni está al margen de las clases sociales ni de la lucha de éstas. Por el contrario, veremos que el proyecto de desarrollo económico-social que ha implementado el Estado es no exclusiva pero sí fundamentalmente, el proyecto de una clase social que no es propiamente la clase oprimida y marginada de la sociedad mexicana.

En suma, se pretende evidenciar la relación estrecha entre la ideología oficial y el proyecto económico-social que el mismo Estado maneja, no siempre en correspondencia con las necesidades socio-económicas de la realidad mexicana.

El Estado porfirista se caracterizó por ser un Estado de privilegio para las clases económicamente dominantes y cerrado a la voz del pueblo. La ideología sobre la que se basaba el porfirismo para justificar su dictadura era la de "orden y progreso" propia del positivismo comtiano traído de fuera y ambientado en México por un grupo de intelectuales mexicanos.* Las concepciones positivistas aplicadas en nuestro país daban una fundamentación de carácter naturalista al régimen del general Díaz. Dicha fundamentación histórica y filosófica facilitaba la política del Estado, haciendo creer a la sociedad que lo que hacía el Estado era lo que el país necesitaba para su desarrollo y progreso. Esta necesidad era considerada como natural independiente - - -

* Entre los principales intelectuales que trajeron el positivismo a México se pueden mencionar a Pedro Contreras Elizalde y a Gabino Barreda. Para los que lo promovieron durante el porfirato consúltase

RAAT D., William, El Positivismo durante el Porfirato, pp. 26-30

mente de la voluntad de los hombres.

La vinculación del Estado con la clase dominante durante el porfiriato se caracterizó por ser una relación estrecha dado que los intereses que el Estado defendía y promovía no eran otros que los de las clases poderosas.

El desarrollo de la formación social mexicana requería de un Estado rígido y -dictatorial que garantizara el desarrollo económico de los grandes terratenientes, -del capital extranjero, de los industriales, de los banqueros y de los comerciantes. El Estado no solamente protegió al capital sino que creó infraestructura necesaria para su desarrollo como fueron: Las vías férreas para la transportación de materias -- primas, mercancías y fuerza de trabajo.

La imagen que el Estado difundía de la necesidad de "orden para el progreso", se traducía en imponer al conjunto de la sociedad un estado de cosas para el progreso de la clase hegemónica. Por el contrario las grandes masas populares vivían una situación crítica. Los asalariados de la ciudad, los artesanos en ruina y los campesinos sin tierra conformaron un potencial que habría de participar en la Revolución - de 1910, sobresaliendo el papel del campesinado y de los intelectuales de las capas medias.

El porfiriato se encuadra pues, en una forma de organización del poder políti-

co específica: el Estado liberal oligárquico, modalidad de Estado que se caracteriza en tanto a su aspecto liberal por sancionar la libertad de los ciudadanos, de pensamiento y de cultos; concebir al individuo como principio rector de la sociedad; garantizar y promover los intereses de los particulares; romper en lo formal sus relaciones con los organismos eclesiásticos. El Estado porfirista adopta la forma de una república democrática, representativa y federal; concibe que la división de poderes -ejecutivo, legislativo y judicial- tiene la función de mantener un equilibrio dentro de la administración. Apoya el libre cambio, tanto en lo interno como en lo externo y a la mediana propiedad la considera garantía de la democracia política. En tanto a la fuerza de trabajo esta debe operar dentro de un mercado competitivo y por lo tanto debe ser libre.

En tanto a las prácticas políticas, el Estado porfirista es oligárquico como tal, expresa los compromisos contrídos por las oligarquías locales o regionales más importantes del país, y por tanto se caracteriza por mantener formas de liderazgo político como caciquismo y caudillismo, ausencia de partidos políticos y existencia de dictadura (21).

Este tipo de Estado logra impulsar con éxito el crecimiento económico de México teniendo como antecedente las grandes conmociones que experimentó el país en los primeros dos tercios del siglo XIX.

(21) LEAL, Juan Felipe, México: Estado, burocracia y sindicatos, p. 8-9

Las tesis liberales que el Estado porfirista adopta conforman pues la Ideología, la concepción social que las oligarquías en el poder sustentaban, para impulsar el capitalismo en México.

En ausencia de una sociedad civil fuerte y organizada (partidos políticos, sistema escolar, organizaciones sindicales, entre otros), el período porfirista se destaca por la instauración de un Estado que se apoya en la fuerza y es centralizado, con centrando además el poder en manos del ejecutivo.

En los hechos, la Ideología liberal que el Estado porfirista proclamaba se veía negada en tanto que, por ejemplo, las cámaras legislativas no pudieron funcionar con independencia, los Estados vieron disminuidas sus facultades de soberanía, en lugar de una mediana propiedad privada que sería garantía de democracia se expandió la gran propiedad rural; la fuerza de trabajo libre dentro de un mercado competitivo desembocó en un fortalecimiento de los sistemas de trabajo endeudado.

La Revolución mexicana se enmarca en el antecedente directo del Estado porfirista donde predomina el régimen capitalista:

"En efecto, comenta Juan Felipe Leal, a partir de la octava década del siglo pasado, el modo de producción capitalista se implanta con tendencia a dominar sobre la sociedad mexicana. Ello hace que el Estado opere dentro de marcos distintos a los iniciales, por lo que despliega nuevas modalidades de acción, aunque conservando su forma liberal oligárquica. La nueva situación se manifiesta inmediatamente a nivel de lo aparente: el liberalismo jacobino es finalmente reemplazado por el positivismo; la 'evolución política' es sacrificada en aras de la 'evolución económica',

y esta última deja de considerar al agro como la fuente exclusiva de acumulación y empieza a contemplar ambiciosos proyectos industriales." (22)

El desarrollo del capitalismo en la época porfirista conlleva una recomposición del bloque en el poder. En otros términos esto significa que los antiguos grupos que tradicionalmente tenían en sus manos la conducción política y moral del conjunto de las clases dominadas son desplazados para dar paso a aquel o aquellos grupos que el desarrollo capitalista genera.

En términos de identificación de la ideología del Estado mexicano este hecho señala entonces la presencia de un cambio en la ideología hegemónica: en tanto que el período que va de 1908-1914 se presenta una desintegración del bloque en el poder (compuesto hasta ese momento por la fracción imperialista de la burguesía como fracción hegemónica y la burguesía industrial mexicana ligada igualmente al agro, la banca y el comercio) y una destrucción del Estado liberal oligárquico, asistimos al nacimiento de la nueva ideología dominante en México que encuentra sus orígenes en la Revolución Mexicana.

Las bases materiales en donde se da la Revolución mexicana presentan en lo internacional la depresión mundial de 1900-1901, depresión que pone fin a las exportaciones mexicanas. En lo nacional se da un reajuste de la política monetaria en 1905 en busca de la estabilidad mediante el patrón oro. El reajuste trae como consecuencia que se limiten las ventajas monopolistas de los terratenientes productores para el -

(22) Ibid., p. 14

mercado interno. Para 1907 - 1908 :

"La crisis Internacional ... se traduce en la quiebra de un sinnúmero de pequeños fabricantes en protestas proletarias, en insurrecciones campesinas y en enfrentamientos entre 'científicos' y terratenientes y entre - - 'científicos' y fracciones burguesas regionales. En fin, la primera década del siglo presencia el colapso del desarrollo capitalista dependiente, agronómico - exportador." (23)

Pensamos que lo que permite el estallido de la lucha armada en el período revolucionario es una agudización de las contradicciones de clase y una necesidad de expansión del sistema capitalista. La agudización de las contradicciones de clase se traduce en un recrudecimiento de las condiciones de vida de las masas explotadas debido a la expansión y crecimiento del capitalismo en México. Esto surgía a partir de las restricciones que el Estado porfirista imponía al desarrollo económico limitando la libertad de libre empresa.

Digamos que, a grandes rasgos, estas son las bases en las que se da la Revolución Mexicana que trae consigo la reorganización de las relaciones sociales de producción de acuerdo a la forma en que el desarrollo de las fuerzas productivas lo exigía.

Entiéndase que la reorganización de las relaciones sociales de producción, se hace en términos de conducir la actividad económica de la formación social mexicana hacia un proyecto determinado. Si hasta antes del conflicto armado las capas medias exigían una participación en la vida intelectual y política de México, es preci-

samente la revolución la oportunidad en que se les ve actuar al Impugnar la dictadura de Díaz por un lado, y por otro al dirigir y combatir, incluso al final del movimiento armado, a amplios sectores sociales marginados como son las masas campesinas sin tierra o los seguidores de Francisco Villa que aspiraban a ser pequeños propietarios - (tal es el caso de Wistano Luis Orozco, Camilo Arriaga, Molina Enriquez, Alvaro Obregón, además de otros.)

Resulta fundamental para la cohesión y participación de las masas en el movimiento armado de 1910 la conversión de numerosos pequeños propietarios rurales en trabajadores asalariados o peones acasillados, el mantenimiento de obstáculos legales y políticos para que muchos mexicanos pudieran abrirse camino económicamente (24) la constante violencia y autoritarismo de la dictadura, en suma, el mantenimiento del privilegio que habría de ser uno de los factores elementales que empujó a los sectores medios y marginados a participar en la revolución.

El mismo desarrollo de los hechos habría de crear el momento propicio y necesario en que las masas entrarían al terreno de la lucha armada.

De lo que llamaríamos un primer momento del proceso revolucionario por el enfrentamiento a nivel político de algunos círculos medios y altos, (burguesía nacional, capas medias) representados por Francisco I Madero, con la dictadura porfirista se puede partir para entender como se fué gestando el descontento abierto y la organización

(24) Véase CORDOVA, Arnaldo. Ob. cit., p. 19

del movimiento de 1910.

Algunos dirigentes revolucionarios como Francisco I. Madero retomaron la ideología de los sectores medios como principio conductor inicial en su lucha contra la dictadura. Arnaldo Cordova lo señala cuando menciona que:

"...Francisco I. Madero adoptó las posiciones políticas neoliberales de las clases medias y reunió a éstas en torno suyo hasta constituir las en un movimiento de dimensiones nacionales. Sus banderas fueron: la democratización del régimen, la defensa de la Constitución y de la legalidad y la reivindicación del principio de la propiedad privada y, en particular, del pequeño propietario emprendedor, provisto de los medios suficientes para ejercer su espíritu de empresa." (25)

Pese a que la extracción social de Madero no era de las capas medias sino más bien descendiente de una familia de terratenientes, logra sintetizar, como se menciona, la ideología neoliberal de los intelectuales urbanos extraídos de capas medias. Esto nos permite aclarar que la Revolución Mexicana no es una revolución contra el capitalismo sino contra ciertos grupos de "ricos" (terratenientes, comerciantes, industriales) que gozaban del sistema de privilegio imperante en la dictadura porfirista.

El proyecto general de las capas medias dirigentes de la revolución incluyó -- parcialmente las aspiraciones que las clases dominadas o subordinadas pretendían en dicho movimiento. Si esas capas medias lograron ser las conductoras (moral e intelectualmente) habría que pensar que el proletariado no habría logrado la formación y consolidación de su hegemonía.

(25) CORDOVA, Arnaldo. Ob. Cit. p. 21

No es que las clases explotadas carecieran de un proyecto, por el contrario - el que tenían por ser incipiente, resultó asimilable al proyecto general que el grupo hegemónico planteó y desarrolló en el movimiento social.

En este sentido resulta clara la participación de Emiliano Zapata y Francisco Villa como dirigentes de amplios sectores marginados formados por campesinos despojados de sus tierras o sin ellas, como es el caso de los peones acasillados, desempleados, subempleados, vagabundos y otros.

La actividad revolucionaria de los ejércitos del Norte y del Sur fue potencialmente importante en el triunfo del movimiento armado. Potencialmente significaba la fuerza organizada de algunos sectores sociales explotados y despojados de sus medios de subsistencia. El límite de sus alcances lo definió en gran medida el tipo de demandas sustentadas que reflejaban un determinado tipo de conciencia social. Es decir, que el desarrollo de su conciencia política los impidió en un momento presentar su proyecto social como un proyecto general del conjunto de la sociedad mexicana, pues el proyecto que detentaban se limitaba a plantear demandas particulares de carácter económico inmediato.

Las demandas de las clases explotadas (la tierra para los campesinos y mejoras económicas para los trabajadores urbanos) fueron satisfechas de tal forma que a final de cuentas se logró imprimir un desarrollo al sistema capitalista nacional. Las masas fueron manipuladas al igual que sus demandas y aspiraciones, de tal forma que no

se logró instaurar un régimen político democrático, sino un régimen paternalista y autoritario. Así, la Revolución Mexicana fue de corte político donde se dieron solamente medidas reformistas como paliativo a las demandas reales de las masas marginadas.

La Revolución Mexicana trae consigo cambios en la formación social mexicana, tanto en lo social como en lo político y en lo económico pues se pasa de un Estado liberal oligárquico a una nueva forma de Estado capitalista; se reorganiza al antiguo bloque en el poder quedando como fracción hegemónica una burocracia militar y política, única fuerza capaz de estructurar un nuevo Estado, pues tanto el proletariado como el campesinado no estaban en condiciones de hacerlo * (el primero, el proletariado industrial era poco numeroso, disperso y heterogéneo en su composición; el segundo, el campesinado, fuerza principal en la revolución, es incapaz de estructurar un nuevo Estado) se definen las relaciones de hegemonía entre las clases sociales. Además, ambos sectores sociales carecían de un proyecto político capaz de hegemonizar al conjunto social.

El nuevo Estado capitalista surgido de la revolución no se construye de un solo golpe en efecto, para que la consolidación del Estado nacional se du, transcurren largos años durante los cuales la burocracia político-militar va construyendo su hegemonía; culminando finalmente en su consolidación como fracción hegemónica y la estructuración plena del Estado.

* Cfr. LEAL, Juan Felipe. Ob. Cit. p. 34

El nuevo Estado posrevolucionario se caracteriza en lo político por tres elementos: a) la democracia representativa. En este sentido existe igualdad de los hombres ante la ley, garantías individuales, el pueblo es soberano y ejerce esta función mediante sus representantes que son electos por sufragio; existe división de poderes - (ejecutivo, legislativo, judicial); la nación es una república integrada por Estados - libres y soberanos en tanto a su vida interna pero unidos por un pacto federal.

b) La dictadura presidencial. El presidente de México está facultado para emitir leyes y decretos, es otro poder legislativo; nombra y remueve a las autoridades judiciales; los poderes discrecionales del presidente limita la soberanía de los Estados.

c) el corporativismo. En tanto que la Constitución otorga al presidente de la república facultades para legislar sobre relaciones de propiedad y de trabajo y se transforma en "árbitra supremo", dan lugar a una estructura corporativa donde se integra a las clases sociales al aparato estatal dándoles a estas reconocimiento y organización vertical.

Los elementos característicos arriba citados, democracia representativa, dictadura presidencial y corporativismo, forman, pues, los rasgos político-ideológicos de legitimación de la existencia del propio Estado Mexicano. Con la figura política de aparecer "como por encima de la sociedad", el Estado mexicano no es de ninguna manera independiente de las clases: las concilia y las dirige y sirve de "árbitro entre ellas para finalmente garantizar la operación del sistema capitalista y la reproducción de las condiciones de dominación del capital:

"... el Estado (mexicano) se encarga de reconocer y organizar directamente a las clases y fracciones de clase, tanto dominantes cuanto dominadas; indicándoles los marcos institucionales dentro de los cuales los conflictos son permitidos, siempre bajo el arbitraje estatal. Esto último garantiza la hegemonía de la burocracia gobernante. Finalmente, el Estado aparece como patrón, como empresario público y agente -- central de la dirección de la economía". (26)

Bajo la hegemonía de la burocracia política en el conjunto de las clases dominantes, el Estado mexicano es una formación social dependiente aparece como conductor político, moral y cultural del conjunto de la sociedad. Su especificidad no se reduce a estar "por encima de las clases" sino a ligarse a ellas de formas específicas para conducir las y dominarlas. El Estado mexicano no es tampoco un simple aparato burgués, la construcción de su función hegemónica lo ha permitido reproducir y desarrollar las relaciones sociales capitalistas vigentes hasta nuestros días.

El Estado mexicano posrevolucionario ha construido su hegemonía a la par que ha convertido al fenómeno social de la Revolución Mexicana de 1910 en un sistema ideológico que lo justifica y legitima. Su consolidación como Estado nacional, su capacidad de conducir a las clases dominadas hacia un proyecto específico de desarrollo capitalista, e igualmente su capacidad para mantenerlas bajo su dominio en buena medida lo ha logrado al través de manejar a la Revolución Mexicana como un sistema ideológico que ligue orgánicamente al conjunto de la sociedad.

Familia, Iglesia, sindicatos, partidos políticos, sistema escolar, medios de comunicación, entre otros, son los organismos de la sociedad civil y conjuntos de ins-

tituciones "privadas" (Gramsci) por medio de las cuales el Estado y la clase y fracciones de clase social que controlan el poder del Estado realizan y defienden su hegemonía; a la par que son las entidades donde difunden su ideología, que como ideología orgánica dominante permite estructurar su hegemonía.

Para el campo mexicano la ideología del Estado se ha desarrollado de modo tal que asegura: 1) su legitimidad ante las clases subalternas; 2) el consenso hacia los proyectos de desarrollo capitalista que el Estado implementa; 3) su papel como verdadero puntal de la organización y del desarrollo del campo; 4) la subordinación del campo a la ciudad como condición del desarrollo del sistema capitalista.

En este sentido el Estado aparece como el legítimo conductor ante las clases subalternas del campo y como la entidad que protege sus intereses inmediatos. No es casual entonces que el Estado mexicano haya construido una serie de organismos hegemónicos para el control y dirección del campesinado. Como primer paso, efectivamente, el Estado corporativizó a las clases del campo para que sus movimientos, luchas y reivindicaciones no sobrepasen los límites que el desarrollo capitalista impone.

El Estado posrevolucionario mexicano refuncionaliza la propiedad de la tierra en el agro; para 1910 la concentración de la propiedad de la tierra era sorprendente: el 1% de la población tenía el 97% del territorio nacional. (27) La ideología del Estado mexicano ha sido la encargada de movilizar a grandes sectores de masas cam-

(27) Citado en PARE, Luisa. El proletariado agrícola en México, p. 70

pesinas para una redistribución de la tierra acorde con los intereses del desarrollo capitalista en el agro.

Terminado el período de movilización armada de la Revolución Mexicana el Es todo frenó el despojo de tierras, restituyó tierras comunales, afectó latifundios, formó ejidos y creó pequeñas propiedades; pero más que para estructurar un nuevo tipo de sistema social no basado en la apropiación privada de los medios de producción, lo hizo a la sombra de la lógica del desarrollo capitalista.

El período que va de 1915 a 1940 funcionó como una realidad efectiva en términos de reforma agraria:

"En efecto, comenta Luisa Paré, de 1930 a 1940 el número de asalariados agrícolas disminuyó en un 21%, o sea, de 2 479 000 a 1 912 600. En el período que va de 1910 a 1940 encontramos cierta correspondencia entre el número de beneficiados por la reforma agraria y la disminución de los asalariados del campo que parcialmente parecen haberse convertido en estos campesinos dotados de tierras..." (28)

En este sentido por lo menos en el período inmediatamente posrevolucionario la ideología del Estado mexicano en el agro logra articular los intereses del capital y de las clases campesinas para estructurar un proyecto de agricultura capitalista basado en la producción campesina, familiar o cooperativa.

La dotación de tierras formó parte fundamental del proyecto de reformas sociales posrevolucionario. Su desarrollo inmediato se da en el período obregonista - -

(1920 - 1924) que realizó una reforma agraria que alcanzó a una parte considerable aunque minoritaria de la población rural. (29) Sin embargo esta política de dotación de tierras no garantizó por sí misma el funcionamiento óptimo de la economía mexicana. Roger Hansen comenta que:

"Durante los primeros diez años de la Revolución, la economía mexicana sufrió una severa baja en la producción minera y manufacturera; aquélla bajó durante este período en 40 por ciento y esta última en 9 por ciento. La producción agrícola también disminuyó: a mediados de la tercera década el volumen de la producción mexicana sólo fué ligeramente más alta que la de los últimos años de Díaz." (30)

En parte esta situación de la actividad económica era explicable por varios fenómenos políticos y económicos que vivió el país. En un primer momento, la lucha armada de 1910 - 1917 y en un segundo plano temporal, los fenómenos económicos que conformaron la crisis iniciada en 1926 al interior de la economía nacional y finalmente la crisis mundial de 1929.

El programa de reformas sociales que la revolución implementó no había cambiado las condiciones de vida de la mayoría de los mexicanos: el proyecto educativo era aún incipiente, la infraestructura para el campo era deficiente respecto al nuevo proyecto agrario, la dotación de tierras la gozaba una minoría.

(29) Para una información más completa sobre distribución de la tierra y receptores de tierra de 1920 a 1964 véase: HANSEN, Roger. La política del desarrollo mexicano, p. 46, 47.

(30) HANSEN, Roger. Ob. cit. p. 43

Alvaro Obregón se dedicó fundamentalmente a iniciar la consolidación del -- nuevo Estado posrevolucionario. Para ello asimiló al poder central a los militares regionales que constituían núcleos de poder (31) y utilizó una ideología donde las -- masas sociales eran base de apoyo. Este caudillo llevó a cabo su política de refor-- mas sociales por medio de la conciliación de las clases sociales y fracciones de cla-- se. Su proyecto social retomaba demandas sociales y manejaba la imagen del Esta-- do como benefactor del conjunto social y como defensor de los derechos sociales. Ejemplo de su política conciliadora fué la reforma agraria que, según Arnaldo -- -- Cordova:

"... se venía realizando mediante decisiones políticas en las que se bus-- caba equilibrar, por una parte, la presión de las masas campesinas que -- exigían tierras, y por la otra, la presión de los terratenientes, nacionales y extranjeras, que se empeñaban en conservar sus propiedades." (32)

La conciliación de intereses garantizaba por un lado, la pacificación de los -- sectores campesinos que demandaban tierras y que habían participado en la lucha ar-- mada; por el otro, el respeto a la propiedad privada y el apoyo a la producción de -- los grandes terratenientes, en términos "más modernos" así, el caudillo revoluciona-- rio logra catalizar todos los elementos políticos existentes hasta el momento para -- consolidar al propio Estado.

(31) Cfr. BOILS, Guillermo. Los militares y la política en México 1915/1974. p. 59 - 60

(32) CORDOVA, Arnaldo. Ob. cit. p. 280

(*) Fundamentalmente dotación de tierras y educación.

Por otra parte durante el gobierno de Alvaro Obregón, el Estado Mexicano busca el restablecimiento de las relaciones económicas y comerciales con los Estados Unidos. Los conflictos que se habían presentado durante la etapa revolucionaria habían generado enfrentamientos con el vecino país del norte. En términos de relaciones con este país, la preocupación central de A. Obregón radicaba en buscar el reconocimiento de Washington al gobierno mexicano; esto debido a que Estados Unidos no reconocía a éste en una actitud prepotente que perseguía la indemnización a compañías y banqueros estadounidenses establecidos en México y afectadas por la lucha armada del período revolucionario.

La política de reformas sociales seguida hasta entonces, preocupaba a los norteamericanos en la medida en que sus intereses habían sido afectados (sobre todo propiedades y bienes).

Con el gobierno de Plutarco Elías Calles las diferencias entre México y Estados Unidos no desaparecieron, debido a cierta continuidad respecto al gobierno del general Obregón. José Luis Cecaña lo comenta en los siguientes términos:

"La política del general Plutarco Elías Calles, que sucedió a Obregón a finales de 1924, volvió a irritar a los intereses monopolistas norteamericanos, especialmente por su carácter nacionalista y revolucionario en materia petrolera y agraria. Los banqueros y el gobierno de los Estados Unidos (...) volvieron a la carga para impedir el curso de la Revolución Mexicana en su etapa constructiva. La situación llegó a un grado de extrema gravedad, ya que se tomó la decisión de parte del gobierno norteamericano de intervenir militarmente en México." (33)

(33) CECENA, José Luis. México en la órbita imperial. p. 116

A fin de cuentas la política "revolucionaria y nacionalista" collista no afectó a fondo los intereses privados extranjeros; pero formalmente se inscribía en un programa de reformas sociales que se había manejado políticamente. Es decir, por una parte era un programa que atendía algunas demandas de las masas sociales y en este sentido sí lesionó algunos intereses y propiedades privadas; por otro lado esta política social no acabó ni con la propiedad privada ni con los grupos económicamente poderosos. Por lo que la política de los Estados Unidos presionó para salir la mejor beneficiado de las negociaciones que a finales de los años veinte permitieron que se regularizaron por un corto tiempo las relaciones económicas y políticas de ambas naciones.

La continuidad del gobierno collista con respecto al gobierno obregonista pudo verse en la política de reforma agraria; las dotaciones de tierras realizadas alcanzaron la cifra de 3.2 millones de hectáreas repartidas. La labor educativa fue otro renglón social ampliamente promovido; todo lo anterior enmarcado en una nueva política económica que buscaba la reconstrucción del país. Hacia este objetivo se dirigieron los gastos gubernamentales en obras de infraestructura agrícola (*) y de la ampliación de las vías férreas y carreteras, sobre todo en el norte del país donde se ubicaban las grandes extensiones de producción agrícola.

La atención oficial se centró en gran medida en proteger y orientar a los capi-

(*) La infraestructura agrícola consistió fundamentalmente en obras de irrigación, créditos y financiamiento.

talistas nacionales; aunque no se desterró el capital extranjero, sí se logró el auge económico de los agricultores del norte hasta antes de las crisis que desestabilizó la economía nacional a partir de 1926.

La realización del proyecto económico callista se sustentó en gran medida en la política laboral de ese régimen. La alianza con los líderes sindicales, como -- Luis N. Morones, evitó numerosos conflictos entre trabajadores, campesinos y gobierno. La posición de Morones como secretario de Industria, Comercio y Trabajo y a la vez que como máximo dirigente de la CROM le permitió jugar el doble papel de juez y defensor en los conflictos laborales de la clase obrera.

La institucionalización de los conflictos laborales y la delimitación de la actividad política obrera fué inminente. A cada intento de huelga, paro o descontento, el grupo gobernante maniobraba para calmar a la clase obrera en nombre de la reconstrucción nacional, el mejoramiento de la nación en general y la compatibilidad entre trabajo y capital.

El aporte de Luis N. Morones a la realización del proyecto económico y político de Calles puede apreciarse en los siguientes términos:

"Uno de sus frentes principales (refiriéndose a L. N. Morones, dice Enrique Krauze) consistió en embridar definitivamente, en empaquetar, las relaciones obrero-patronales para hacerlas manejables y controlables para el Estado, en bien del proyecto modernizador y capitalista que se perseguía. (34)

(34) KRAUZE, Enrique. Historia de la Revolución Mexicana. (tomo 10). p. 184

La labor de Morones en la política obrera estaba en correlación con la practica con Industriales y comerciantes dado que esta se orientó a proteger al capital en los diferentes campos; comunicaciones, transportes, importación de maquinaria y la exención de impuestos, entre otros.

La Nueva Política Económica Implementada por Calles no pudo ver los resultados deseados al fin del período gubernamental en función de que para 1926 la situación general del país desencadenó en una crisis socio-económica que estuvo conformada, entre otros factores, por el descenso de la producción minera y petrolera, por la agudización de las diferencias con los Estados Unidos, por la lucha cristera - que estalló durante ese año de 1926 y por la crisis mundial de la plata, fuente importante de ingresos para el país (35). Tanto la producción minera como la petrolera fueron factores determinantes en la crítica situación en que se vió limitado el proyecto económico del grupo hegemónico.

La recuperación del país fué lenta y se pudo palpar hasta la etapa cardenista - propiamente, pues, la depresión mundial de 1929 dejó sentir en México sus efectos - durante el período político denominado el Maximato.

El Maximato (1928 - 1934) se caracteriza, en gran medida, por la ampliación del proyecto económico y político callista. Esto significó la intromisión constante - del Gral. Plutarco Elías Calles en las decisiones de la burocracia política dirigente.

(35) Véase: KRAUZE, Enrique. ob. cit. p. 27

La ampliación del proyecto callista, en sus lineamientos generales, durante los gobiernos de Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez -- creó en lo general un ambiente hostil al movimiento obrero y hacia los sectores sociales del campo que se habían visto beneficiados por las reformas sociales como la dotación y restitución de tierras. Esta última se vió poco a poco disminuida, Incluso durante el mandato de Pascual Ortiz Rubio se acordó a nivel gubernamental, dar por terminada la reforma agraria en algunos estados, debida a la inseguridad política y económica que representaba la afectación de grandes propiedades para los hacendados y latifundistas.

La renuncia de Ortiz Rubio en sus funciones de primer mandatario en 1932 permitió la reanudación de la reforma agraria en el período gubernamental de Abelardo L. Rodríguez en todos los estados de la república, aunque sin alcanzar cifras de consideración dado que no rebosó las cifras alcanzadas por el propio Ortiz Rubio. (36)

En general la política en materia agraria de los gobiernos del Maximato, consistió en dividir o fragmentar el movimiento agrarista. La tendencia a atacar al ejido y a su labor social fué prueba de la preferencia política de Calles y de los gobiernos del Maximato por un país de pequeños y medianos propietarios individuales y -- prósperos que participaran en el desarrollo general del país.

(36) Véase: HANSEN, Rager. Ob. cit. p. 46

En términos económicos, durante el Maximato, se puede hablar de la depresión mundial de 1929 como el fenómeno económico-social que trajo desempleo, hambre y numerosos conflictos laborales. Los efectos a nivel del aparato productivo se manifestaron en la disminución de los productos de exportación.

El sector agrícola del país jugó un papel importante en la estabilización de la economía mexicana, dado que absorbió gran parte de la mano de obra desempleada. La agricultura constituía la principal actividad de la población mexicana y sus productos se destinaban, en su mayoría, al mercado interno debido a esto los efectos de la crisis no se resintieron con la magnitud que lo hicieron en otros países. (37)

Los gastos gubernamentales durante este período de crisis se destinaron fundamentalmente a la construcción de obras de irrigación, caminos y créditos, iniciadas anteriormente por el gobierno de Calles, fueron continuadas durante el Maximato, ocupando un lugar preferencial en las obras del gobierno. (38)

Los efectos de la crisis al interior de la clase obrera llevaron a numerosas huel

(37) Véase: MEYER, Lorenzo. Historia de la Revolución Mexicana, (Tomo 13) p. 11-27

(38) Lorenzo Meyer comenta que: "Entre 1925 y 1934 el gobierno federal asignó casi la cuarta parte de sus fondos de inversión a obras de irrigación y caminos; la proporción mayor corresponde a 1928.

En términos relativos, la obra en materia de irrigación fué notable al haber aumentado entre 1930 y 1934 el área mejorada siete veces y media, en términos absolutos esto sólo significó, sin embargo, que para 1934 apenas se habían conseguido irrigar 149,000 hectáreas..." ab. cit. p. 26

gas debido al despido y cierre de las Industrias más afectadas como fueron las de ferrocarriles y las mineras. (39)

Dentro del movimiento obrero la política oficial fue la de fomentar la división al Interior de las organizaciones laborales. Veámos en que términos lo señala - -

Lorenzo Meyer:

"En términos generales, la actitud del gobierno ante los problemas del movimiento obrero en este período fué bastante negativa: alentar por diversos medios las divisiones internas y la descomposición de la CROM. Su acción no se detuvo ahí, sin embargo. Dentro del amplio programa de reorganización de las instituciones políticas iniciado con la creación del PNR, se pudo pensar en alentar la creación de una central ligada - directamente a este partido o, por lo menos, controlada por elementos afines al régimen." (40)

Así, una vez que las maniobras políticas de la burocracia política dividió y debilitó a la CROM, aquella inició la articulación de una organización obrera, donde el control burocrático vertical permitiera manejar a favor de sus intereses a las masas obreras. Esto se lograría en gran medida en el régimen cardenista con la creación de la CTM.

(39) Lorenzo Meyer comenta que: "Como en el caso de los ferrocarriles, los mineros se enfrentaron a una de las peores crisis al iniciarse el decenio de 1930; - despidos y rebajas salariales estuvieron a la orden del día. Ante la catástrofe económica, muy poco pudieron hacer las organizaciones sindicales dispersas. El gobierno, deseoso de alentar las maltrechas exportaciones de minerales, no actuó precisamente como protector de los trabajadores." ob. cit. p. 138

(40) MEYER, Lorenzo. Ob. cit. p. 127

Como vemos, los conflictos a nivel de la burocracia política, la situación de crisis económica a nivel mundial y el nivel de estructuración de las clases sociales en la formación social mexicana, planteaba al bloque en el poder el problema de consolidar un Estado-Gobierno fuerte; consolidación en la que coincidían Calles y Cárdenas, aunque no por las mismas vías. (41) Veamos a grandes rasgos que sucede con Cárdenas en el poder.

Para la mayoría de los estudiosos de la sociedad mexicana el período presidencial cardenista es la etapa final de un lapso específico de la formación social mexicana. Se sostiene que al final del mandato cardenista (1940) se inicia un viraje hacia una mayor dependencia económica. (42) Se dice también que en este período se consolida una formación capitalista dinámica y una estructuración compleja del poder que incluye al Estado, al Partido Político dominante y a los sindicatos (43); en fin, se habla de una consolidación del nuevo Estado posrevolucionario dando la promoción de las grandes centrales obreras y campesinas tuvieron un papel muy importante. (44)

Los rasgos arriba citados nos hablan, (más allá de las especulaciones de la que debería haber sido) de la realidad en que desembocó una parte histórica importante del México contemporánea. Si bien es cierto que con Lázaro Cárdenas se habla de

(41) Véase: HERNANDEZ Chávez, Alicia. Historia de la Revolución Mexicana. (Tomo 16) p. 4

(42) CECEÑA, José Luis. Ob. cit. p. 124

(43) IANNI, Octavia. El Estado capitalista en la época de Cárdenas. p. 39

(44) BOILS, Guillermo. Ob. cit. p. 67

socialismo; de control de la producción por parte de los trabajadores; de control del poder político por parte del proletariado; no podemos decir que se consolidó una -- formación social de corte socialista. Por el contrario, la burocracia política hegemónica había manejado un proyecto social aprovechando las aspiraciones de cambio y transformación del pueblo mexicano. Había sabido "sacar jugo" de esa fuerza social que el proletariado y el campesinado representaban. Por eso nos parece acertado el pensamiento de José Luis Cedeña cuando dice que:

"El período comprendido entre 1910 y 1940 puede caracterizarse como de una intensa lucha del pueblo mexicano por lograr cambios estructurales -- económicos, sociales y políticos; para acelerar el progreso económico sobre bases democráticas y de independencia nacional, frente a las fuerzas internas que querían mantener el estatu quo, y las exteriores, representadas por los Estados Unidos principalmente, que se empeñaban en conservar y ampliar sus posiciones de dominio de nuestro país." (45)

En efecto, el pueblo mexicano participó en ese espíritu revolucionario que la Revolución Mexicana heredó. Sin embargo al final del sexenio cardenista ni el -- proletariado ni el campesinado, como parte de ese "pueblo mexicano" pudo consolidarse como clase hegemónica. Carentes de un proyecto capaz de hegemonizar en ese momento, (46) dejaron las puertas abiertas a la burocracia política triunfante en el

(45) CECENA, José Luis. Ob. cit. p. 103

(46) En buena medida esto se explicaba a partir de la desmovilización y escasa articulación organizativa y política que el proletariado y el campesinado tenían para el momento en que L. Cárdenas llega a la presidencia: "La clase obrera atravesaba en aquellos momentos por un período de crisis y se encontraba apenas convaleciente de la recesión económica". El campesinado, numeroso y -- disperso, estaba insertado en una situación agraria"... tan inestable, o más -- inestable todavía, que la obrera. La estructura de la tenencia de la tierra -- no se había modificado sustancialmente desde el porfirismo; predominaban la -- gran propiedad, concentrada en manos de unos cuantos, y un gran número de -- pequeñas y sobrepobladas propiedades agrícolas". HERNANDEZ, Chávez, Alicia. Historia de la Revolución Mexicana". (Tomo 16) p. 10 y 15

movimiento político de 1910, la única fuerza social capaz de hegemonizar el proceso. ¿Puede hablarse entonces de traición al proletariado o al campesinado o al pueblo de México?. Nos parece que no. El período de 1910-1940 y el de 1940 en adelante son, a nuestro modo de ver, dos partes de un mismo proceso: el ascenso y consolidación del capitalismo a nivel local, regional y mundial. No hay pues traición, sino la lógica sui generis de un proyecto de clase dominante llevado al cabo por una burocracia política que:

"... tras derrotar, contener e integrar a las masas agrarias, logró también organizar a los trabajadores y a los empresarios subordinándolos al Estado. (Para ello, desde 1915 hasta finales de 1940)... Habían llevado a cabo - una masiva reforma agraria; nacionalizado vitales empresas que estaban - en manos imperialistas; remodelado la estructura económica, social y política del país; creado nuevas instituciones; consolidado al Estado; obtenido una amplia base social de apoyo, y conseguido la aceptación general de la ilusión de que representaban, por igual, los intereses de los 'diversos sectores sociales'." (47)

En suma, en dicho período la burocracia política había dado los pasos necesarios para articular y ampliar las relaciones sociales entre el Estado y la sociedad civil, o en otros términos, había ampliado y consolidado su base de apoyo; y en este sentido había logrado para ese momento articular y manejar en favor suyo, de las clases dominantes y del Estado, una ideología que "apoyada en los postulados de la Revolución Mexicana", diera coherencia al proyecto social capitalista de desarrollo, guiara intelectualmente al conjunto del pueblo mexicano, fundamentalmente en apoyo al proyecto de desarrollo capitalista; en fin, legitimara toda acción

del Estado como realizada en beneficio del interés general de la sociedad.

Para inicios de los años 40's, con Avila Camacho en la presidencia de la república, la lógica del desarrollo capitalista impone un remozamiento de la ideología del Estado en el agro. Ahora se trataba de articular una ideología que implementara en la conciencia campesina la necesidad de un desarrollo agrario conducido por el Estado e inscrito en un proyecto de Industrialización:

"La década de 1940, afirma Gustavo Esteva, correspondió al inicio - decidido de un vigoroso desarrollo de obras de infraestructura, buena parte de las cuales se concentraron en el norte de la República, precisamente en el área donde se encontraban las grandes explotaciones (haciendas y ranchos). En materia de riego, por ejemplo, más del - 60% de las inversiones públicas realizadas entre 1940 y 1970 se canalizó a las zonas norte y pacífico norte; solo tres estados, en donde se encontraba el 20% de los predios de más de 100 hectáreas del país pero solo el 9% de los ejidos y el 6% de los ejidatarios, absorvieron el 40% de las inversiones de riego." (48)

Como se ve, el ejemplo del riego es una sola muestra de las preferencias que el capitalismo en el agro realizaba. Así, más que promover un verdadero desarrollo campesino, con formas de colectivización de la tierra, la ideología del Estado en el agro promovía los intereses de la clase dominante en el conjunto de la sociedad como los intereses "generales".

Tanto en el agro como en la ciudad de ideología hegemónica del Estado mexicano es la estructurada a partir de la Revolución Mexicana; ella le imprime su sello ca

característico, le alimenta sus postulados y le sirve de apoyo para establecer una "inagotable" revolución social en México, según las clases dominantes. En todo caso, la Ideología del Estado ha contribuido en buena medida a la consolidación de éste y a la Industrialización del país.

Vistas las condiciones de la conformación de la Ideología del Estado mexicano posrevolucionario, veámos en seguida algunas tesis que el Estado mexicano maneja sobre su propia ideología.

Algunos estudiosos (49) que analizan la ideología que ha sustentado el Estado mexicano posrevolucionario en su conjunto, coinciden en varios puntos con los cuales nos identificamos y ampliamos a continuación:

a) En la medida en que las modalidades del actual Estado mexicano tienen su raíz histórica en el proceso social de 1910-17, es decir, en tanto que aquel es producto de una revolución, la ideología del Estado mexicano difunde la idea al conjunto social de que la Revolución Mexicana es una revolución permanente e ininterrumpida y en este sentido "toda idea o acto que no vaya de acuerdo a los postulados de la Revolución Mexicana es contrarrevolucionario". Esta idea es la piedra angular en que las burocracias políticas posrevolucionarias se han apoyado para legitimar su poder y su función hegemónica tanto con las clases dominantes como con las clases dominadas. Ya sea que el régimen en cuestión se pretenda ser "populista", - - -

(49) ARGUELLO, Gilberto. En torno al poder y a la ideología dominante en México;
 CORDOVA, Arnaldo. La ideología de la revolución mexicana;
 SALDIVAR, Américo, ideología y política del Estado mexicano.

"socialista", "democrático", "nacionalista", o adopte en la realidad tendencias caudillistas, dictatoriales, centralistas, corporativistas, la idea arriba referida es adoptada y manejada por todos ellos.

En este sentido los estudiosos coinciden en que la ideología del Estado mexicano es la concepción que las clases dominantes se han formado sobre el movimiento sociopolítico de 1910-1917 y que se ha venido poniendo en práctica al través de los distintos regímenes posteriores.

b) Como el actual Estado mexicano se caracteriza políticamente, entre otras cosas, como una democracia representativa, la ideología del Estado mexicano dice reconocer las luchas sociales del proletariado y del campesinado; pero sostiene que deben darse dentro de los límites institucionales ya que fuera de ellos atentan contra los logros de la Revolución Mexicana, que representa la culminación de los ideales históricos anhelados por el pueblo.

Así por ejemplo la alianza callista con el líder de la CROM, Luis N. Morones llevó a un control de las luchas obreras en nombre de "la reconstrucción nacional" y de la "nueva política económica"; o durante el cardenismo, la institucionalización del movimiento campesino y del movimiento obrero en la CNC y CTM respectivamente, las cuales sirvieron de apoyo político al régimen en la medida en que promovían la política económica para la "elevación de la producción" y la "industrialización del país".

c) La Ideología del Estado mexicano concibe a la Revolución Mexicana como la síntesis de todas las revoluciones y movimientos políticos (Independencia, Reforma) dados en México.

Así las clases en el poder conciben a la historia en general y a la historia mexicana en particular como una historia hecha y no como una historia por hacer, donde el conjunto social tendría una participación decisiva.

d) La ideología del Estado mexicano, ante todo, funciona como legitimación del Estado mismo; es decir, si dicha ideología se deriva de la Revolución Mexicana, el Estado actual como producto de esa revolución, será el que organice la sociedad y la conduzca hacia un desarrollo determinado.

e) El Estado mexicano fijará el desarrollo social y económico en base a la promoción de la propiedad privada. Esta concepción encuentra su base en el movimiento revolucionario de 1910 en tanto una de sus características fue que no se propuso destruir la propiedad privada. De aquí que en la ideología del Estado no se vea otra forma de apropiación de los bienes materiales.

f) La ideología del Estado mexicano presenta a éste como conciliador de los grupos sociales; lo considera representante de toda la sociedad y defensor de los grupos más desfavorecidos económica y socialmente.

Como ya se vio anteriormente esta concepción es la posición liberal del Estado

que lo ubica por encima de las clases sociales y niega su carácter de clase.

g) Si el Estado mexicano se caracteriza también (como ya se vió líneas atrás) por haber creado una estructura corporativa donde se integra a las demás clases sociales al aparato estatal, la ideología del Estado mexicano plantea a las masas una participación política pero dentro de las instituciones, para fortalecer un régimen de "libertad y democracia". Para facilitar aún más esa participación de las masas, el Estado despliega un reformismo que da pie a facilitar la actuación de ellas en los ámbitos social y político. Pero si la ideología del Estado se enmarca en la ideología de la Revolución Mexicana, "que es permanente", en el fondo lo que se hará con las medidas reformistas será frenar y encauzar los proyectos revolucionarios de los sectores dominados, y enmarcados dentro de los límites institucionales.

Veámos ahora cual ha sido la ideología educativa del Estado mexicano.

2.4 Estado Mexicano, Ideología y Educación

Como se vió en el apartado anterior, las ideas que el Estado mexicano maneja con el conjunto de las clases sociales, tanto aliadas como subordinadas, son las ideologías que dentro de ese mismo Estado se han estructurado, en torno a la Revolución Mexicana de 1910. En otras palabras, el Estado mexicano ha estructurado una ideología en torno al fenómeno social de la Revolución Mexicana. A partir de allí se legitima como Estado; es decir, como conductor político, moral y cultural del conjunto social; justifica las acciones que emprende tanto en el terreno político, social cultural y económica; en fin, en la ideología de la Revolución Mexicana el Estado mexicano se apoya para la búsqueda de consenso del conjunto de las clases sociales para las acciones que como Estado emprende y para llevar a cabo los proyectos sexenales de gobierno.

La educación que el Estado posrevolucionario imparte (función legalmente regulada en el artículo 3o. constitucional) se encuadra en gran medida en la ideología del Estado mexicano. La relación que guarda con ésta, se puede establecer en términos de que la educación oficial se imparte, legitima, cambia, reforma y estructura a partir de las características y giros que la ideología del Estado mexicano le asigne. En estos términos es que se pueda hablar, entonces, de una ideología educativa del Estado mexicano posrevolucionaria. Veámos que características presenta este proceso.

Nos parece conveniente destacar que la formación social mexicana no escapa o

la condición de dependencia con las metrópolis imperialistas en que se encuentran la mayoría de los Estados latinoamericanos. Este dato nos permitirá comprender el proceso contradictorio a que se encuentra sujeta la política educativa mexicana; y por lo tanto, comprender la realidad social de las Normales Rurales inmersas en el sistema educativo nacional.

Nos enfrentamos aquí a un problema: el papel que juega dicha interdependencia de México y las metrópolis imperialistas, por un lado y por el otro, el tan proclamado nacionalismo que supuestamente adopta la educación mexicana. ¿Que hay en realidad tras los proyectos educativos, una subordinación sin más, como los proclaman algunos sectores de la izquierda mexicana; o independencia absoluta como lo proclaman secretarios de educación y voceros gubernamentales.

Si bien la educación institucional en México no ha sido ajena a los proyectos ideológicos del imperialismo, tampoco ha estado exenta de incluir aspiraciones, demandas o reivindicaciones de las clases nacionales dominantes y dominadas. La educación institucional en México, pues, se desarrolla en un marco de procesos sociales, económicos y políticos donde su papel ha variado históricamente de acuerdo al desarrollo de la formación social mexicana y del sistema capitalista mundial en su conjunto. Nos parecen precisas las palabras de Miriam Limoeiro cuando dice:

"Para la comprensión de la sociedad subdesarrollada actual, la caracterización de las expresiones ideológicamente dominantes me parece estratégica. Lo que somos estructuralmente, las relaciones de clase que son básicas para definir nuestros contextos sociopolíticos, viene siendo presenta-

do, (...) por una ideología que llegó a ser dominante en nuestra historia reciente. La problemática dentro de la cual existimos conceptualmente fue formulada y es conducida por esa ideología. Y tal vez sea eso el medio más poderoso por el que logra desempeñar tan bien la dominación pretendida". (50)

El papel que a la educación institucionalizada se le ha asignado, gira en torno a dos ángulos: Los proyectos de desarrollo educativo del imperialismo y los proyectos educativos del Estado mexicano de ahí que dicho papel haya variado históricamente entre: educar para capacitar la mano de obra, educar para la formación del ciudadano y un papel que más o menos permanece oculto educar para la transmisión de una ideología específica. Todos estos papeles que en la realidad se desarrollan relacionados entre sí y de manera heterogénea.

Sería analizando el discurso educativo institucional específico (en este caso el de las Normales Rurales) como podríamos detectar la influencia de lo nacional y de lo Internacional; y a la vez el papel que la educación ha adoptado en un período de terminado.

En el caso de México, en efecto, a la educación rural institucionalizada se le ha asignado varios papeles: integrar al campesinado a una cultura específica, en el caso de las Misiones Culturales; promover el cambio socialista en el caso de la educación socialista en el período cardenista; o promover el desarrollo de la comunidad.

Estos papeles específicos servían de apoyo a la realización de objetivos más generales: realización de un proyecto social específico, consolidación del Estado y la

(50) LIMOEIRO, Miriam. La Ideología Dominante, p. 13

consolidación del grupo en el poder.

Así, por ejemplo, en el caso de los maestros rurales, éstos no solamente promovían un proyecto educativo sino que lo legitimaban como parte de un proyecto de desarrollo socioeconómico implementado por el grupo hegemónico emanado de la revolución de 1910-17.

Pensamos que en ninguno de los casos el intento de promover un determinado tipo de ideología ha estado ausente, pues, como menciona Adriana Puiggros:

"El tipo de infraestructura característica de formaciones sociales en las cuales el capitalismo dependiente es predominante, generaban un estilo de funcionamiento del sistema escolar que minimizaría el papel de la educación como proveedora de recursos humanos, y haría hincapié en su función ideológica. En este sentido, la tarea fundamental de los sistemas educativos Latinoamericanos sería la integración nacional en torno a una estructura desigual cuya condición de supervivencia es la reproducción de la desigualdad". (51)

Esto es lo que hoy, en último análisis, tras los proyectos de educación rural institucionalizada. La función de "Integración nacional" del sistema educativo mexicano puede ejemplificarse con el papel tan singular que realizaron en la etapa posrevolucionaria (desde Obregón hasta Lázaro Cárdenas) el maestro rural y el misionero cultural en las comunidades rurales dispersas a lo largo del territorio nacional. A nosotros nos interesa, por nuestro objeto de estudio, las características de la función ideológica del sistema escolar o en otras palabras las características que

(51) PUIGGROS, Adriano. Imperialismo y educación en América Latina Nueva Imagen, México, 1980. p. 43 (subrayados nuestros).

la ideología del Estado le asigna al sistema escolar formal.

Desde nuestro punto de vista podemos señalar que en la ideología educativa - del Estado mexicano se encuentran presentes los siguientes elementos:

- Se otorga una especial importancia al papel dirigente de los intelectuales - que las instituciones educativas forman. De aquí que su formación se realice en tér - minos de garantizar por lo menos la respuesta orgánica favorable de éstos hacia el - proyecto social del Estado.

- La educación que el Estado mexicano imparte es parte de los diversos meca - nismos (políticos, económicos, sociales) que pone en juego para la articulación y de - fensa de su función hegemónica.

- Reformas educativas que anteponiendo el velo de "modernizar las técnicas - pedagógicas", "actualizar planes y programas de estudio", "adecuar las necesidades del país a la educación", entre otras cosas por el estilo, esconden en el fondo la ade - cuación al modelo de desarrollo capitalista. El ejemplo que presenta Adriana - - - Puiggros es claro:

"En la década de 1950 surge la 'ayuda para el desarrollo' como una ne - cesidad inminente. Y la 'ayuda para la educación' está directamente ligada a las necesidades técnicas e ideológicas presentes en el problema de la formación del productor, del consumidor y del hombre civil reque - ridos por ese desarrollo económico". (52)

- La búsqueda de la unidad nacional en torno al proyecto de la llamada "Revolución Mexicana" mediante la evaluación gradual de las costumbres y valores de conjunto de las clases sociales. Tras de esta se encuentra el intento de anular toda otra posible opción histórica de las capas y clases sociales dominadas. Se pretende que las ideas dominantes sean las ideas de la comunidad.

- Una concepción pedagógica desarrollista que encuentra sus raíces en la sociología funcionalista norteamericana y en la economía política burguesa (53) además de basarse en una psicología de tipo conductista. Pese a que en los programas de estudio se encuentran elementos de discursos marxistas, populistas y otros, todos ellos se subordinan y estructuran a partir del discurso pedagógico desarrollista.

Pese a que el Imperialismo monopólico ha intentado por todos los medios (y en gran parte lo ha logrado) homogeneizar los procesos sociales que se desarrollan tanto en la sociedad civil como en la sociedad política por medio de la mediatización de los intelectuales de todas las capas sociales, y fundamentalmente mediante el control de los procesos educativos institucionales (54), la ideología educativa del Estado mexicano ha tenido que incluir discursos pedagógicos nacionales que están, sin embargo, bajo una dirección única: Un discurso ideológico dominante que contiene elementos tanto nacionales como discursos pedagógicos del imperialismo; y que se emplea en todo caso, con el fin de sacar adelante el proyecto social de desarrollo de -

(53) Ibid., p. 118

(54) Ibid., p. 118

las clases dominantes.

En este punto hemos destacado algunas características generales de la ideología educativa del Estado mexicano; en el capítulo sobre normales rurales veremos como se han presentado estos elementos, ahondando sobre todo en aspectos de educación rural.

3.- REFORMA EDUCATIVA

3.1 Conceptualización

En la historia de la educación pública en México después de la Revolución -- Mexicana, el concepto "reforma educativa" adquiere una importancia fundamental en el período presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940) (1). Si hasta antes de ese período la educación que imparte el Estado es modificada en términos cuantitativos, el cambio cualitativo, de fondo, se da precisamente con Lázaro Cárdenas en la presidencia de la república.

Con Manuel Avila Camacho en la presidencia (1940-1946) se realiza también una reforma educativa en la educación que imparte el Estado; aquí también las reformas a la educación se significan por su carácter cualitativo. En el período presidencial de Adolfo López Mateos (1958-1964) una nueva reforma educativa modifica planes y programas de estudio de los ciclos medio y profesional; aquí podría hablarse básicamente de cambios puramente pedagógicos. Gustavo Díaz Ordaz en el lapsa que funge como presidente de la república (1964-1970) realiza, igualmente, una reforma educativa a partir de considerar que el problema de la educación en -- México, -problema que según el propio presidente no sólo era nacional sino que se

(1) Revisando los informes presidenciales de 1924 a 1939 se puede constatar que el concepto no aparece por ningún lado; igualmente se puede constatar que la educación pública se significa más por su crecimiento cuantitativo (apertura de nuevas escuelas, incremento de alumnos, incremento de partidas presupuestarias, - incremento de egresados) que por sus cambios cualitativos.

enmarcaba dentro de una crisis mundial de la educación- precisaba de una reestructuración del sistema educativo nacional. Finalmente, Luis Echeverría Álvarez como presidente (1970-1976) promueve modificaciones en los contenidos y la estrategia de la educación como imperativo marcado por la reorientación de los términos del modelo de desarrollo social del país; aquí la reforma educativa se significa por cambios de orden cualitativo fundamentalmente en lo pedagógico y en las políticas educativas.

Básicamente no hay acuerdo común entre las diversas personas involucradas en la educación pública para definir lo que es una reforma educativa. En otras palabras, el concepto alude a diferentes fenómenos cuantitativos y cualitativos que se presentan en la educación pública. Así por ejemplo, la versión oficial sustenta que la reforma educativa es una actualización en las formas y contenidos de la educación, dictada por las necesidades del pueblo mexicano. Algunos funcionarios de escuelas sostienen que las reformas educativas son modificaciones a los planes y programas de estudio vigentes en el sistema escolar. En fin, entre el alumnado de algunas normales rurales, las reformas educativas se dan simplemente cuando se modifican los planes de estudio. Así, para ellos ha habido una infinidad de reformas educativas pues se han modificado muchas veces los planes de estudio.

Desde nuestro punto de vista, hablaremos de reforma educativa en la medida en que el Estado realiza cambios de orden cualitativo a la educación pública, al sistema educativo nacional.

En la medida en que el sistema educativo nacional es parte de una totalidad - mucho más amplia: la formación social mexicana, donde el modo de producción capitalista es predominante, los cambios surgidos en él significan una alteración de la relación con dicha totalidad. En otras palabras, hablar de reformas educativas implica hablar de cambios en la relación educación-economía, educación-política, - educación-Estado y educación-sociedad.

Así, las reformas educativas emergen en momentos coyunturales, ya sean coyunturas de orden político, económico, histórico, cultural o social.

En este sentido Cuauhtémoc Ochoa comentó que:

"Los aspectos esenciales o fundamentales del sistema educativo en nuestro país y de los procesos de reforma educativa no pueden ser comprendidos sustancialmente al margen de las transformaciones que ocurren a nivel de la sociedad global y en particular dentro de la estructura productiva". (2)

En la historia de la educación pública en México, las reformas educativas -- ciertamente han rebosado el ámbito académico. Sus causas y objetivos se han ubicado más bien en el terreno político, social y económico. Así por ejemplo, la reforma educativa cardenista nace en el seno de un partido político (el Partido Nacional Revolucionario) y se implementa como parte de un proyecto de gobierno, el -- Plan Sexenal. Otro ejemplo claro es la reforma educativa realizada con el gobier_

(2) OCHOA, Cuauhtémoc. "Sistema educativo y reforma educativa". Cuadernos políticos. no. 7 p. 55

no avilacamachista, la cual surge como respuesta a las presiones de grupos liberales y conservadores que venían en la llamada educación socialista un peligro para sus intereses como clase o grupo; por otra parte, dicha reforma perseguía entre sus objetivos orientar los contenidos de la educación de acuerdo a la política económica de industrialización del país.

Las reformas educativas plantean, pues, un proyecto social educativo estructurado fundamentalmente por la situación económica, social y/o política donde éstas pretenden actuar.

De aquí que las reformas educativas se puedan enmarcar en los siguientes términos para su comprensión:

a) La élite burocrática ha implementado reformas educativas ante la presencia de una situación coyuntural en términos de crisis política, económica y/o social, en la que se ha visto obligada a imprimirle giros a los sistemas de difusión y legitimación ideológica.

b) La reforma educativa se ha llevado al cabo ante la presión de grupos y fracciones de clase dominantes que ante la "amenaza" de ver afectados sus intereses y privilegios actúan políticamente para salvaguardar su posición social y política.

c) La reforma educativa se ha implementado ante la lucha de sectores sociales que han presionado por reivindicaciones sociales, entre ellas servicios educativos; --

sectores populares que demandan primaria, secundaria, carreras técnicas y profesionales; o sectores campesinos que al demandar reivindicaciones económicas el Estado les ha respondido con servicios educativos.

d) Las reformas educativas han contribuido a la legitimación del sistema político posrevolucionario; es decir, al reforzamiento de la imagen del grupo gobernante como un grupo preocupado por responder a las necesidades educativas de sus representados y como un mecanismo sociopolítico para obtener el consenso al interior de la sociedad mexicana.

e) La reforma educativa se ha manejado como mecanismo de legitimación de un grupo de poder frente a otro al interior del aparato estatal en particular y al interior de las clases dominantes y dominadas en general.

Tanto en el orden pedagógico, como en el de políticas y orientaciones del sistema educativo por lo menos, las reformas revisten un carácter de sistema ideológico que contienen un proyecto de una clase o grupo social respecto a la sociedad en su conjunto y que es promovido e implementado por el Estado. Pese a su carácter a primera vista exclusivamente académico la reforma connota otros sentidos: político, económico, pedagógico, filosófico-pedagógico, social, etc.. El cambio de alguno de estos sentidos, como ya se mencionó, condiciona la aparición en la sociedad de un proceso de reforma educativa. Pero como proyecto social será necesario analizar la vinculación entre los campos que connota; pues parece ser, para el caso

de México, que las reformas educativas se han implementado más en un sentido económico y político (3), que en un sentido académico, científico, humanista o como alternativa de la mayoría social. En otras palabras, las relaciones educación-política y educación-economía han estructurado y dado coherencia interna al conjunto de proposiciones (legales, pedagógicas, administrativas), de una reforma educativa. Nos parece necesaria esta distinción como punto de partida, en tanto el propósito del presente trabajo se ubica en entender las causas y efectos de las reformas a partir de ser tratadas como sistemas ideológicos.

No es que las reformas se enfoquen en un solo campo y se olvide por completo a los demás; se estructura una reforma en todos sus niveles por un sentido o sentidos que son los que dan significado a los demás.

Planteadas las anteriores delimitaciones sobre lo que se manejará como reforma educativa, ejemplifiquemos con un caso concreto: la reforma educativa cardenista que como ejemplo, a la vez servirá también para analizar los antecedentes del período avilacamachista.

(3) Véase por ejemplo para el caso de la reforma echeverrista, el trabajo de DIDRIKSON, T. Axel. Reforma educativa y descentralización de la educación media y superior en México. (1971-1976). México, UNAM, Tesis de licenciatura, 1978. pp. 3 y 4.

3.2 Período Cardenista y reformas al artículo 3o. Constitucional

La reforma educativa de este período se caracteriza por darse como una propuesta al Interior de un organismo de la sociedad civil: el Partido Nacional Revolucionario (PNR). En efecto, en el mes de diciembre de 1932 en la ciudad de Querétaro se reúne el PNR en su Segunda Convención Nacional Ordinaria y un grupo de diputados propone modificaciones de fondo al artículo 3o. Constitucional. La propuesta de reforma sostenía por un lado que el Estado impartiría una educación de tipo racionalista; por otro, que la orientación de la enseñanza debía ser socialista.

La propuesta fue sometida a discusión en la Asamblea del PNR y posteriormente fue insertada en el proyecto del Plan Sexenal para el período presidencial cardenista. La propuesta sostenía entre otras cosas que:

"La escuela primaria será laica no en el sentido puramente negativo, - abstencionista, en que se ha querido entender el laicismo por los elementos conservadores y retardatarios, sino que en la escuela laica, además - de excluir toda enseñanza (religiosa), se proporcionará respuesta verdadera, científica y racional a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en el espíritu de los educandos para formarles un concepto - exacto y positivo del mundo que les rodea y de la sociedad en que viven. Ya que de otra manera la escuela dejaría incumplida su misión social". (4)

¿Qué había tras de ésta proposición, hecha por un organismo de la sociedad civil? Primeramente hay que pensar que el PNR adoptaba una posición (posición - que desde luego estaba en condiciones de defender y de implementar) contraria has-

(4) Citado en: CISNEROS Farías, Germán. El artículo 3o. Constitucional, pp. 53-54

ta lo que en ese momento se había manejado: la inclusión de interpretaciones acien
tíficas en la educación impartida por el Estado; inclusión que no era promovida por -
el Estado mismo sino que su presencia se daba a partir de ser la ideología religiosa pl
lar fundamental en la mentalidad media de la sociedad en su conjunto.

La lucha por imponer en la educación del Estado un laicismo, y con ello "un -
concepto exacto y positivo del mundo que nos rodea y de la sociedad" es, en térmi-
nos ideológicos, una adaptación que se hacía para que las mentalidades, la ideología
del hombre común, se coordinara con el proceso de desarrollo capitalista de ese mo-
mento. Se necesitaba ya no una mentalidad, una ideología, netamente agraria y -
tradicionalista para el agro, ni urbana y conservadora para la ciudad.

"Lo explicación científica" era usada aquí como arma para, por un lado, liqui-
dar la influencia predominante de las explicaciones acientíficas que los sistemas re-
ligiosos proporcionaban; por otro, para establecer nuevos valores sociales en el con-
junto de las clases dominadas, valores tales como: "desarrollo social", "moderniza-
ción", etc.

La propuesta de reforma al artículo 3o. Constitucional por parte del PNR, una
vez aceptada en su asamblea, fue sometida a consideración de los senadores y diputa-
dos del partido. Dentro de su exposición de motivos se destacó:

"El Partido Nacional Revolucionario, cumple hoy la solemne promesa que
hizo al pue' lo mexicano en la Segunda Convención Nacional Ordinaria...
promesa consistente en que pugnará por la reforma del artículo tercero de

la Constitución federal, a fin de que se establezca en términos precisos el principio de que la educación primaria y la secundaria se impartirán directamente por el Estado, o bajo su inmediato control y dirección, y de que, en todo caso, la educación de esos dos grados deberá basarse - en las orientaciones y postulados de la doctrina socialista que la Revolución Mexicana sustenta". (5)

Tras son los elementos a destacar del párrafo anterior. El primero, como yo se mencionó, el hecho de que la reforma educativa del período cardenista tiene sus orígenes en un organismo hegemónico de la sociedad civil. En este sentido no es casual que la exposición de motivos, de la cual es parte este párrafo, inicie haciendo hincapié en que se cumple "la solemne promesa que hizo al pueblo mexicano" el PNR. Aquí se trata de presentar a la iniciativa de reforma como un logro del pueblo mexicano donde el Partido solo es un medio para conseguir su realización.

En segundo lugar, el hecho de que el Estado tendría el monopolio de la impartición de la educación en sus ciclos primario y secundario; situación que reforzaría el control directo del Estado en tanto orientación, contenido y modalidades de la educación que impartiría.

El tercer elemento destacable es: que la propuesta de reforma educativa es sustentada como un elemento enmarcable dentro del fenómeno de la Revolución Mexicana de 1910-1917. Aquí la Revolución Mexicana sirve, entonces, como telón de fondo, como marco ideológico que un partido político utiliza para dar sentido y coherencia a su posición respecto a la orientación de la educación que el Estado cardenista impartiría. Por esto mismo el PNR consideraba que el artículo 3o. Constitu-

clonal:

"... debía modificarse en términos que precisaran las características esenciales que en el orden económico y social había producido el movimiento revolucionario, ya que la escuela debe reflejar * siempre, en su desenvolvimiento, los rasgos fundamentales de la sociedad que la engendra, por que no hay revolución alguna, cualquiera que sea el grado de intensidad que alcance, que no tenga que traducirse en una reforma escolar". (6)

Como vemos aquí se plantea el binomio sociedad-escuela como inseparable.

La sociedad le imprime cambios al sistema escolar y por tanto este debe de "reflejar" los característicos de la sociedad que lo engendra. Si para esos momentos, según el PNR, México era producto de la revolución del 17, la lógica del Partido concebía que la escuela debía "reflejar" el grado de desarrollo de la Revolución Mexicana; de aquí que la orientación, invariablemente debía ser socialista.

La razón del socialismo como orientación y característica que tendría la orientación estatal se basaba en el hecho de que el PNR concebía que la Revolución Mexicana seguía su marcha; marcha que se ubicaba en la construcción de una sociedad socialista, se decía, y que necesitaba ser reforzada con la conformación de una mentalidad colectiva en donde el concepto unidad vendría a ser el valor moral principal entre las clases trabajadoras. Por eso la educación de las masas tendría la finalidad, según el PNR de:

"... formarles un concepto exacto y positivo del mundo que las rodea

(6) Ibid., p. 56

(*) Este término de reflejo, es propio del pensamiento teórico de los marxistas de la II Internacional, y del Stalinismo.

y ... provocar en sus componentes, sentimientos, pensamientos y voliciones convergentes que conduzcan a estrechar los lazos de nuestra nacionalidad, con un sentido de independencia basado en la responsabilidad de los individuos, afirmándose y robusteciéndose en la acción conjunta y común, orientada hacia la socialización progresiva de los medios de producción económica, en busca de una mejor organización social". (7)

En esta lógica la propuesta de partido, la reforma educativa, se hace aparecer como una necesidad social que el Estado debe cubrir. En el fondo lo que se perseguía era una "modernización" de las mentalidades de las masas trabajadoras; modernización que ciertamente no era un cambio radical (cosa que por otra parte una propuesta de partido no podía hacer) sino que significaba una remodelación de la presentación de los contenidos de la ideología que el Estado cardenista manejaría en el -- campo de la educación pública.

Una propuesta de partido no podía cambiar la mentalidad de una clase que se había conformado por procesos mucho más complejos que los que pudiera desencadenar la educación que impartiría el sistema escolar estatal. Pensar lo contrario era -- evidentemente ingenuo.

¿Pero, por qué tipo de socialismo pugnaba el PNR? en este sentido el partido era muy claro:

"Nuestro socialismo, el socialismo de la Revolución Mexicana, tiene su doctrina inmediata en los principios relativos de la Constitución General de la República, los que se enseñarán al educando no como una categoría espiritual irrectificable, sino como principios y posiciones de lucha --

(7) Ibid., p. 57

que hasta el presente estiman eficaces para arrancar la costra de nuestros egoísmos y para estructurar la nueva vida; principios y posiciones de lucha de presente que se caracterizan por una intervención cada día más acentuada del Estado, por una dirección estatal de nuestra economía que tiende a la socialización progresiva de los medios de producción económica". (8)

Obviamente era un pretendido socialismo que no nacía como un movimiento de masas, es decir, como un proyecto alternativo de las mayorías sociales sino por una fracción hegemónica. Es muy claro en el párrafo precedente que, en todo caso, el proyecto socialista sería conducido no por el partido ni por las masas, sino por el Estado al cual el partido justificaba y daba "manos libres" para su intervención en la economía nacional.

La reforma socialista fue sometida a la consideración del Congreso de la Unión vía los diputados y los senadores del PNR. Una vez estudiada por las comisiones que el Congreso designó, éste dictaminó que, en efecto, la orientación socialista que debía adoptar la educación que el Estado impartiera concordaba con los intereses de las grandes masas de la República, y además se asumía la "tendencia natural" de impartir educación escolar como función exclusiva del Estado estableciendo para tal efecto un sistema nacional homogéneo que garantizara el funcionamiento del aparato educativo estatal. (9)

Para el Congreso de la Unión el problema de la educación socialista a la edu-

(8) Ibid., p. 59

(9) Ibid., p. 64 . (El dictamen está transcrito en su totalidad).

cación estatal no era el fundamental. El punto principal sostenía el Congreso, radicaba en la estatización educativa o, en otras palabras, el monopolio de la educación por parte del Estado, pues esto era una especie de culminación de la lucha del Estado contra el clero en materia educativa para beneficio de los trabajadores. De ahí que la orientación socialista vendría siendo una consecuencia lógica dictada por los antecedentes de la historia de México, en especial la Revolución Mexicana.

Si la influencia de la ideología religiosa había estado hasta esos momentos presente, el Congreso reconocía que el Estado como representante del interés mayoritario tenía que seguir luchando contra dicha influencia. Lo curioso es que era una especie de "quítate tu para ponerme yo": se trataba de desplazar la ideología del clero por la ideología del Estado. Por eso el Congreso aceptaba que:

"... la enseñanza no es una forma de expresión del pensamiento, sino una forma de transmisión del pensamiento que se opera en condiciones extremadamente ventajosas para el que la ejerce. Especialmente cuando se trata de las primeras etapas escolares, en que la curiosidad y el deseo de saber son muy grandes y la capacidad crítica del alumno frente a los conocimientos que se le imparte es mínima o nula. La libertad de enseñanza se convierte en una acción de proselitismo destinada a perpetuar ideas y sentimientos, por tanto es un fenómeno social, no una actividad meramente restringida al individuo y su conciencia". (10)

Con la reforma lo que se perseguía entonces, entre otras cosas, era obtener para el Estado los beneficios que otorga el monopolio de la enseñanza en términos de transmisión de formas de pensar. En todo caso, se perseguía sustituir el proselitismo de la

(10) Ibid., p. 67 (subrayado nuestro).

Ideología clerical por el proselitismo de la ideología del Estado. Y esto fundamentalmente más que por las "necesidades de las masas", por los dictados imperiosos de desarrollo capitalista en la formación social mexicana.

Por supuesto que el dictamen del Congreso de la Unión no lo planteaba en estos términos pues, como ya se anotó líneas atrás, la estatización de la educación, - la orientación socialista y por consiguiente la reforma educativa eran una consecuencia "natural" del desarrollo de los hechos. Con esto, el Congreso oximó al Estado de toda parcialidad, sustituyendo las razones de Estado, razones de intereses de clase, por un supuesto desarrollo natural de los hechos sociales. Con la promoción por parte del Congreso de una figura del Estado donde éste es imparcial y únicamente - asume el desarrollo natural de los hechos sociales, tanto la lucha contra el fanatismo religioso como la construcción socialista de la sociedad y la escuela socialista se presentaban como el "único" camino, dictado por los hechos mismos y no por intereses de grupo, sectorios o de clase. En estos términos el dictamen del Congreso de la Unión sostenía que:

"La exclusión de toda doctrina religiosa, la acción de combate contra los prejuicios y el fanatismo, la formación de un concepto racional y exacto sobre el Universo y la vida social, no son, en suma, sino partes de un todo ineludible que debe integrarse, según la valorización que se haga de los hechos reales que en torno a la escuela está ocurriendo. Interpretando racionalmente la vida, ya es inevitable llegar a una posición socialista en materia histórica". (11)

Estas cuestiones "ineludibles" tenían, sin embargo un telón de fondo. Veámos.

(11) Ibid., p. 79 (Los subrayados de la primera oración vienen en el texto; los subrayados siguientes son nuestros).

3.3 Período Cardenista y Reforma Educativa

Como ya se dijo líneas atrás es imposible entender todo acto de reforma en el campo de la educación si no se parte de este hecho: la ligazón, variable históricamente, de la educación con la política, la pedagogía, la ciencia, un proyecto social, etc. Veamos el caso de la reforma educativa con Lázaro Cárdenas en la presidencia.

El sello característico de la reforma educativa cardenista es el llamado "sentido socialista" que se atribuye a la educación que imparte el Estado; bajo este signo es que se estructura el sistema educativa nacional. Pero ¿qué hay tras este proceso de reforma educativa que implementa el Estado?, veamos.

La reforma educativa socialista se entrelaza con la dimensión económica de la formación social mexicana que para ese momento experimenta un crecimiento notable de la producción manufacturera. Esto conlleva un acelerado proceso de industrialización, y una modificación en la estructura de clases sociales al incrementar la fuerza económica y social de los grupos industriales (tanto los ya formados como los nuevos surgidos bajo la protección del capital manufacturero norteamericano), y a sentar las bases para una futura modificación entre las relaciones campo-ciudad (predominio de los grupos urbanos sobre las clases rurales y de la industria sobre el agro). El Estado mexicano prisionado por la depresión mundial de los años treinta, opta por la producción manufacturera; buscando una alternativa de solución, amplía su base -

económica diversificando su economía vía la industrialización.

En conjunto esta situación económica modificó la totalidad social, y en el ámbito político significó una modificación en el bloque en el poder. Ariel Contreras explica cómo se dió esto:

"De hecho el período cardenista estuvo por una 'crisis de hegemonía' - del gobierno de los agrarios en la que ni éstos se hallaban en condiciones de hacer funcionar el mecanismo social sin el concurso de la pequeña burguesía y el campesinado (distanciados a la postre de él), ni la -- burguesía industrial, acostumbrada a que otros gobernaran para ella, tenían la fuerza y la suficiente experiencia política para convertirse en -- la clase gobernante. Y el problema del poder ... entre agrarias e industriales, derivó en una situación de equilibrio en que la burocracia - política, la única fuerza estructurada políticamente, tuvo frente a sí -- la posibilidad de poner en práctica sus métodos peculiares de control y regulamiento de los conflictos de clase, y hacer de sus propios fines los fines del Estado". (12)

La reforma educativa cardenista como proyecto ideológico que deviene en hegemónico -es decir, como instancia mediante la cual el Estado logra erigirse como -- el legítimo conductor moral y político del conjunto social en tanto el ámbito de la educación y el sentido que le imprime a ésta- en su proceso de actuación encuentra oposición de parte de los grupos sinarquistas, conservadores, religiosos y de los grupos del Partido Acción Nacional.(13) Sin embargo estas impugnaciones no logran -- rebasar una etopa de crítica ni logran, tampoco, articular una alternativa cualitativa

(12) CONTRERAS, J. A. México... p. 24 - 25.

(13) BREMAUNTZ, Alberto. La educación socialista... p.p. 7 y 8

vamente diferente al proyecto educativo social y económico del Estado cardenista.

En los hechos, la reforma educativa cardenista es parte de la ideología del Estado que actúa como el sostén de los cambios estructurales y superestructurales de la sociedad mexicana; su actuación consiste, en el período de 1934-38, en organizar al conjunto de la sociedad en torno al proyecto social de desarrollo que al Estado mexicano le interesa llevar a cabo. A nivel propiamente ideológico, en el ámbito de la educación prepara a las masas trabajadoras para aceptar un tipo de escuela que coadyuve a las tareas económicas que el proceso de industrialización imponga. A nivel propiamente económico y político, la educación socialista, que presupone la reforma educativa:

"... propiciaba el entrenamiento de los técnicos y obreros especializados que requería la expansión industrial. Así mismo, la Reforma, (educativa) aunada a una serie de políticas que otorgaban mayores privilegios a la clase obrera, propició el movimiento de trabajadores de las áreas rurales hacia las zonas urbanas donde se concentraban los núcleos industriales". (14)

Como vemos el Estado articula la reforma no solo para legitimar sus acciones en el campo de la educación, sino que más aún, para movilizar a las clases trabajadoras para la realización de su proyecto social; y esto se logra una vez que tanto las capas medias como el proletariado del campo y la ciudad y el campesinado reconocen en la ideología del Estado en general y en la reforma educativa en particular la --

(14) CAÑEDO, Jorge y VALDEZ, Jorge. La reforma educativa ... p. 34 - 35 .

"verdadera" representación de sus intereses; una vez que han reconocido al Estado - como su legítimo guía moral y político; en fin, una vez que han identificado los fines del Estado como sus propios fines.

Preparar a las clases trabajadoras para una nueva etapa de expansión capitalista; cambiar su mentalidad propia de un capitalismo apoyado en el agro hacia una -- nueva, propia de un capitalismo apoyado en la industria; en fin, preparar a las masas para producir significaba, en la educación pública, plantear una nueva orientación de sus funciones y hacerla ahora una "educación para la economía", una educación para el desarrollo del país.

Pese a un relativo mejoramiento de las condiciones sociales de vida del proletariado, la reforma cardenista utilizó la movilización de masas, el discurso socialista, el Impetu renovador con el fin de consolidar un proyecto de desarrollo económico. Más que sentar las bases para un cambio socialista:

"... los logros de la Reforma Socialista con respecto a lo que se supuso que daría a las masas, resultaron escasos y, con el paso del tiempo ese mismo sistema educativo había servido para el asentamiento del modelo Industrial que sería la base del desarrollo capitalista. Además, ante la necesidad de la unidad nacional por el peligro de una intervención extranjera, y ante el espectro de la guerra mundial, el control económico se reafirmaba en las manos de una minoría y las corrientes socialistas iban desapareciendo". (15)

Como acción del Estado cardenista, la reforma educativa no se puede conside-

(15) Ibid. p. 30 - 31

rar, pues, desde una visión simplista, una actitud demagógica adoptada al momento. Emerge sí, como una necesidad social e histórica asignándole una orientación social bien definida a la educación; pero no es una necesidad social e histórica y una orientación social que le fueron asignadas por el conjunto social, sino por los grupos de poder de ese momento; los grupos que controlando el poder del Estado y desde éste podían realizar sus intereses como clase que no eran precisamente los intereses de la clase gobernada. Para este caso el discurso económico, discurso ideológico, fue el que organizó y dio coherencia a las demás instancias; el discurso económico marcó el límite y los cauces de los demás discursos: el pedagógico, el administrativo, el legal, el social. Es decir, el discurso económico fue la pauta que estructuró el contenido de los demás discursos.

Las reformas educativas han traído como consecuencia una modificación de la relación educación y sociedad; más precisamente, al impulsar al Estado cambios de rumbo a la educación, se modifica la relación clases sociales-educación. Decimos esto al pensar que del período cardenista al avilacamachista se transformó la relación entre maestros rurales y campesinos, entre estudiantes universitarios y obreros y colonos de zonas marginadas.

El maestro rural, por ejemplo, con Lázaro Cárdenas cumple un papel de intelectual orgánicamente ligado a los grupos campesinos; es su gestor ante el gobierno, el promotor de sus intereses, su abogado, su médico, su guía moral e intelectual. Con Avila Camacho, al maestro rural la reforma educativa le asigna un papel exclusivamente académico, desvinculándolo de su relación orgánica con la comunidad.

En términos generales a los intelectuales que forma la educación del Estado, - las reformas educativas les "moldean" por así decirlo, el tipo de relación de aquellos con el conjunto social, evitando, hasta donde sea posible que éstos se vinculen orgánicamente con las clases explotadas del campo y de la ciudad. Si en última instancia, casi todas las reformas educativas nacionales proceden de un proyecto ideológico que es implementado y/o vehiculizado por el Estado, los intelectuales que forma la educación pública (educación que se imparte de acuerdo con el rumbo que le asigna el Estado con las reformas educativas) serán transmisores de la ideología que el Estado maneja de acuerdo a sus intereses como tal.

En conjunto, las reformas educativas implementadas por el Estado como respuesta a una problemática coyuntural específica, han incluido, presionadas por el desarrollo de la sociedad mexicana, un sentido social mucho más allá de los límites de la situación económica. La necesaria renovación pedagógica didáctica y científica, - la inclusión de temas vedados hasta años recientes, (cuestiones del materialismo histórico, de la sexualidad, entre otros) ha generado una situación contradictoria. De un lado la necesidad del Estado de "impartir educación" (y con esto formar la élite - de intelectuales que ligan a las clases dominantes con las clases gobernadas; reproducir a su vez la función hegemónica del Estado, por lo menos en el campo de la educación pública; y, en última instancia reproducir las condiciones sociales de dominación propias del modo de producción vigente); de otro, la acción formadora-transformadora en las mentalidades de los individuos y/o grupos sociales que acceden a la educación del

Estado, y que ofrece la posibilidad de observar, cuestionar, transformar la realidad social vigente.

La situación arriba planteada abre una pregunta: si las reformas educativas implementadas por el Estado son cambios cualitativos y/o cuantitativos al sentido social de la educación, ¿Qué actitud y acciones ante ellas deben adoptar el conjunto de las clases gobernadas? ¿Se debe hablar de las reformas educativas como simple "instrumento" burgués? El problema no es simple. Por un lado no hay que olvidar que la educación pública en México ha formado una gran mayoría de mentalidades adheridas al sistema vigente; pero también ha formado mentalidades, eso sí una minoría, que guardan ante el sistema vigente una actitud crítica, en la medida en que la misma educación desencadena procesos que cuestiona la realidad social.

Las reformas educativas, adoptando un punto de vista revolucionario, pueden ser una instancia que conjuntamente con otros procesos de los organismos de la sociedad civil (sindicatos, partidos políticos, asociaciones, etc.), el conjunto de las clases explotadas puedan participar para la construcción de su hegemonía de clase. Obviamente esto supone un interés en la educación de los organismos de clase insertos en la sociedad civil y por tanto la implementación de propuestas y la lucha por éstas que adopten el punto de vista revolucionario.

En este sentido toda reforma educativa que no quiera, desde su nacimiento, condenarse al fracaso tiene que alejarse de ser la propuesta que justifique la realiza-

ción de un proyecto específico de una minoría social; para ser, contrariamente un - proyecto específico, en la perspectiva del cambio y la transformación, de la mayo- ría social, es decir, una alternativa del conjunto de las clases dominadas.

Podríamos pensar por ejemplo, en la diferencia cualitativa que significaría - el que un partido político popular o mayoritario inserto en la sociedad civil hiciera la propuesta, y luchara por la realización de ésta, de una reforma educativa que res- pondiera a necesidades prácticas de un proyecto social específico de las clases opimi- das del campo y la ciudad.

El tratamiento del sentido político de parte de los grupos y clases dominantes, sin embargo, se plantea en términos de buscarle alternativas al sistema, revitalizarlo en el sentido de modernizar la dominación. Así, para Cuauhtémoc Ochoa:

"Por lo que respecta al problema de la educación las reformas tienen un sentido político perfectamente delimitado en tanto se atribuye a las es- tructuras económicas y sociales 'anacrónicas y rígidas' la falta de oportu- nidades para la juventud 'que producen un medio en constante intran- quilidad, del que frecuentemente se apodera el pesimismo y la intransi- gencia' en tal contexto es que surge la necesidad de readaptar la función de las Instituciones educativas a las necesidades de la 'modernización'..." (16)

La llamada "modernización" de la dominación y de la explotación diríamos, es en el fondo una limitación a otros proyectos sociales, a otras alternativas socia- les propuestas fuera del Estado. Plantear alternativas de revitalización al sistema

(16) OCHOA, Cuauhtémoc. Ob. cit. p. 60

(en la educación en este caso, o en otras áreas, reforma política, reforma administrativa, reforma fiscal, por ejemplo) obligan a limitar necesariamente el desarrollo del proyecto de las clases explotadas.

Sobra todo cuando observamos que las reformas educativas que implementó el Estado justifican su razón de ser en la ideología de la Revolución Mexicana. Con esto, todo otro proyecto alternativo es, desde la óptica de las clases dominantes y del Estado, "contrarrevolucionaria"; otro proyecto alternativo no es necesario, se dice, pues el Estado mexicano revolucionario tiene en la mano los mecanismos necesarios para continuar la revolución. En suma el Estado "sabe cuándo y cómo" realizar una reforma educativa pues él es el "representante de los intereses colectivos" de la sociedad. Como ejemplo podemos citar el sentido de la institucionalización de las inquietudes políticas de cambio de los grupos y clases movilizados a finales de la década de los sesentas y principios de los setentas. Había que cambiar la correlación de fuerzas y entonces la reforma educativa echeverrista se enmarca dentro de nuevos valores: "apertura democrática", "pluralismo", "diálogo", "conciencia crítica", "sentido social" y "participación", entre otros para manejar políticamente mejor por parte del Estado la situación de conflicto social. Las reformas educativas se anteponen a toda actividad política de las clases explotadas, más que en un sentido de impulso en un sentido de obstáculo. Esto lo demuestra también el sentido político con el cual surgió la reforma educativa anunciada por Díaz Ordaz después del movimiento estudiantil y popular de 1968. En este caso aquella sirvió como válvula de escape a las presiones de

los sectores solidarios con el movimiento como un hecho donde se descargaban responsabilidades al Secretario de Gobernación Luis Echeverría. (17)

Retomando la cuestión de la reforma educativa en el período cardenista, podemos decir que aquella está directamente relacionada con el proceso económico del México de ese momento. Así pues, la relación educación pública-proceso económico, es la pauta para que la educación rural adquiriera modalidades hasta entonces inéditas en el agro mexicano (por ejemplo el nuevo papel del profesor rural ligado orgánicamente a la comunidad, movilizaciones de masas tanto en el agro como en la ciudad en apoyo a la educación socialista, entre otras).

Con el fin de dar una nueva orientación a la educación pública (orientación "socialista"), promovida por un organismo civil, la reforma educativa, como expresión también de intereses definidos, encuentra en la práctica cuestionamientos y ataques por parte de la sociedad civil, creando una serie de conflictos sociales. Veámos.

(17) CARRION, Jorge. "Gobierno, Burguesía y Reforma Educativa" Los Estudiantes, la educación y la política. p. 38

3.4 Período Cardenista, Educación Socialista y Conflictos Sociales

No podría explicarse el caso de la reforma educativa en las Normales Rurales, en el período Avilacumachista, si antes no se indaga lo sucedido en el período presidencial cardenista en términos de la situación social y política. En efecto, lo sucedido en el ámbito sociopolítico en el período cardenista es el marco general en donde encuentran sus raíces los cambios al sentido y orientación de la educación en el régimen de Manuel Avila Camacho. No hay que olvidar que las políticas de -- orientación social llevadas al cabo por Lázaro Cárdenas influyeron y afectaron a los intereses de las clases sociales a quienes se dirigieron aquellas; de tal forma que a final de sexenio se configuró una situación sociopolítica explosiva que se heredó al régimen presidencial avilacumachista. Luis Medina lo explica así:

"Las reformas propiciadas por el gobierno cardenista en la organización económica del país; las consecuencias políticas del impulso que imprimió a grandes grupos de obreros y campesinos; el desplazamiento de los callistas en el manejo de las cosas de México, además del fallido intento de preparar a través de la educación la mente de las futuras generaciones para que continuaran el proceso de transformación, lastimó profundamente una serie de heterogéneos, pero poderosos intereses creados. El latifundista, el empresario, el hombre medio de acentuado catolicismo y en general todos aquellos que por varias razones -entre ellas- las políticas- no comulgaban con el cardenismo, acudieron a combatir la nueva orientación, escudándose en el liberalismo económico, la teoría clásica de la democracia y en el liberalismo a ultranza". (18)

En conjunto, la política cardenista significaba un obstáculo para las clases y -

(18) MEDINA, Luis. Historia de la Revolución Mexicana p. 13

grupos sociales que actuaban tanto en el Estado como en el conjunto de la sociedad civil y que, con diferencias de matices estaban por un proyecto de desarrollo capitalista. Para estos grupos y clases la "opción socialista" que Lázaro Cárdenas representaba al Interior de la burocracia política significaba pues un atentado a sus intereses de clase; y esto fue constatado en los hechos al manifestar sus posiciones políticas y sociales las clases y fracciones de clase dominantes. Ya a finales de sexenio:

"El sector privado, apeándose a su interpretación del liberalismo económico, proponía un Estado débil y apenas vigilante de la actividad económica que debería, en caso de necesidad, intervenir en ésta sólo para facilitar el camino a la iniciativa privada, fomentando obras de infraestructura, principalmente comunicaciones, y aportando alicientes fiscales. En cambio el gobierno proponía una visión diferente; quería un Estado activo en la economía con énfasis en la redistribución de la riqueza, a la par que sostenía la facultad para crear y perfeccionar los mecanismos, entre ellos el fiscal, para allegarse fondos con ese objeto". (19)

Estos dos proyectos de lo que debía ser el Estado eran, en el fondo, las posiciones encontradas en disputa. El proyecto del sector privado lo apoyaba fundamentalmente una naciente burguesía nativa que tenía nexos con la burguesía imperialista. En cambio, al proyecto de la burocracia política se adherían acriticamente el conjunto del proletariado urbano y el campesinado, movilizados vía la política de masas cardenista.

Ambos proyectos, como expresión de intereses de clase, se enfrentaron al final del sexenio cardenista. El triunfo de uno, como proyecto hegemónico, y la derrota del otro estuvo sujeta a una serie de circunstancias sociales, económicas y po-

líticas tanto en lo Internacional como en lo nacional.

En el plano nacional, por ejemplo, un fuerte golpe al proyecto cardenista significó el fracaso de la idea de que fueran los obreros los administradores directos de los ferrocarriles Nacionales y la Industria petrolera expropiada. Una múltiple serie de problemas (económicos, sabotaje, Inexperiencia obrera en cuestiones administrativas, maquinaria en mal estado) las llevó al caos económico. En el fondo este hecho dejaba entrever que el proletariado carecía de los elementos suficientes para las tareas asignadas y de un proyecto social propio. El concepto que la opinión pública se formó de este hecho, dejaba entrever que las cosas marcharían mejor en manos de la iniciativa privada. (20)

A nivel internacional, un hecho destacable que influyó en el triunfo y la derrota de los proyectos mencionados fue la presencia ya cercana de la segunda guerra mundial, que estalló el primero de septiembre de 1939. Este fenómeno mundial se hizo presente en términos ideológicos al establecerse una posible similitud entre el movimiento anti-proyecto cardenista y las ideologías totalitarias (21) en boga en ese momento:

"La posible extensión de la influencia de las ideologías totalitarias entre la población mexicana, menciona Luis Medina, muy factible en aquellas momentos en que la oposición anticardenista era más o menos

(20) Cfr. MEDINA, Luis Ob. cit. p. 32 - 33

(21) Ibid., p. 46

fuerte, colocaba a la izquierda oficial en una posición crítica. Se combinaba la derecha tradicional mexicana y la nueva, inspirada esta en ideologías y tendencias importadas de Europa, y que allá habían surgido como reacción frente a la crisis de la democracia. Había, pues, cierto paralelismo, incipiente si se quiere entre la oposición al cardenismo en México y la lucha contra la izquierda en Europa". (22)

En un momento político en que la burguesía estaba en las puertas de la entrada a una expansión como clase y en la medida en que el proyecto social cardenista significaba para ella un obstáculo a su proyecto de industrialización del país, éste, el proyecto cardenista, vio menguada su hegemonía.

Si el proletariado y el campesinado no habían podido articular un proyecto social propio como alternativa en ese momento, la izquierda, representada por Vicente Lombardo Toledano, optó por la conciliación y con esto daba bandera verde al proyecto social de la clase burguesa. Según Luis Medina:

"... la izquierda del elemento oficial, con Vicente Lombardo Toledano a la cabeza, decidió emprender el camino de la conciliación amparándose en la idea de que en los siguientes seis años, (es decir en el período en el que sería Presidente Manuel Avila Camacho) en vista de la situación interna y externa, debería consolidarse lo ganado y no irse más lejos en el terreno de las reformas sociales. Nada, pues, de buscar una sociedad sin clases ni la dictadura del proletariado". (23)

Con esta posición de la izquierda se dejaba el camino libre para el triunfo del

(22) Sobre todo, ya que en 1937 había aparecido la Unión Nacional Sinarquista con influencia en el agro mexicano, con una organización interna sobre líneas militares y con una ideología con influencia del franquismo y del fascismo.

Cfr. MEDINA, L. ob. cit. p. 43

(23) MEDINA, L. Ob. Cit. p. 46

proyecto social de industrialización de México; es decir, ante la ausencia de una alternativa social diferente, el desarrollo capitalista en la formación social mexicana seguía su curso. Ante el conflicto interno, nacional, que la política cardenista había desatado, la solución requería de un hombre que, como presidente de la República conciliara y no fomentara las diferencias de clase, las diferencias de proyectos sociales.

En el plano de la educación pública el proyecto social cardenista, desde la posición oficial era un elemento para llevarla al cabo también experimentó conflictos al final del sexenio. Sobre todo a partir de que en las áreas rurales la actividad social de los maestros rurales -actividad que se manifestó en el liderazgo de grupos campesinos descontentos, guerra para solicitud de tierras, defensa y organización de los intereses del campesinado- habían venido afectando los intereses de caciques locales, gobernadores y del clero conservador.

Otro hecho que suscitó conflictos en el plano de la educación pública fue la pretendida reglamentación que el General Cárdenas quería hacer al precepto constitucional 3o.

"... en noviembre de 1939 no solo se supo que el jefe del Ejecutivo se proponía enviar al Congreso una iniciativa de ley reglamentaria del Artículo 3o, sino también que redactada en la Secretaría de Educación Pública por personas de declarada convicción marxista. Con ello creció todavía más el temor de los grupos que consideraban inminente la comunización de México a través de la enseñanza. Pero esto no fue todo, pues el proyecto de ley, tal y como quedara redactada, lejos de restringir el alcance del precepto constitucional parecía que lo ampliaba por que establecía como finalidades de la educación socialista per-

mitir al educando apreciar los fenómenos naturales y sociales y preparar a las nuevas generaciones para el advenimiento de un régimen en el cual los medios de producción pertenecieran a la sociedad..." (24)

Parafraseando una vieja frase marxista el fantasma del comunismo recorría México pero, para fortuna de la burguesía, no era un fantasma creado como alternativa de la mayoría social; sino, por el contrario, era un fantasma creado por una fracción de la burocracia política.

(24) Ibid., p. 347

4. NORMALES RURALES

4.1 Aspectos Históricos (1922 - 1940)

La tradición educativa en México se remonta a las culturas prehispánicas que poseían sistemas escolares organizados, como el Calmecac y el Telpuchcalli, que respondían a las necesidades prácticas de la vida diaria (1). Con la llegada de los españoles las culturas indígenas son aplastadas y dominadas, originándose en su lugar la cultura de los conquistadores. La implantación de una nueva concepción de la vida y el mundo, por medio de normas y valores europeos, se hace inicialmente a través de la labor de los misioneros que al mismo tiempo que evangelizaban introducían el conocimiento de los oficios manuales y el cultivo de plantas.

La organización de la escuela colonial se funda en el modelo europeo; escuelas de primeras letras, colegios y universidades dirigidos por clérigos. Así, la escuela colonial se define como una escuela eminentemente confesional.

El monopolio de la educación por parte de la iglesia se mantuvo fijo durante un largo tiempo, incluso después del movimiento de Independencia de 1810.

(1) "El Calmecac se define como una escuela de la voluntad para dominar los apetitos y vencer el dolor y la fatiga, formaba almas fuertes y cuerpos resistentes. Pero no nada más atendía a la educación física y moral sino también a la intelectual". BREMAUNTZ, Alberto. La educación Socialista... México, s.a., 1943, p. 18. "Con respecto a la enseñanza dada en el 'Telpuchcalli', dice Paula Alegría: 'La enseñanza fundamental era una preparación para la guerra'." Ibid., p. 19

Con el Congreso Constituyente de 1824 se crea la posibilidad de imprimirle una nueva concepción filosófica a la educación basada en las ideas clásicas del liberalismo, sustentadas originalmente por Rousseau, y en la Constitución de Cádiz. Estas -- ideas se referían a las finalidades científicas que debían orientar a la educación y se planteaba la necesidad de sacar a la enseñanza de los lineamientos escolásticos. (2)

La situación de constante inestabilidad socio-política que vivió el país por más de 50 años en el siglo XIX impedía la instauración de un Estado democrático que -- reorganizara la vida nacional y por lo tanto que delineara proyectos educativos para las clases oprimidas y marginadas: campesinos, artesanos, peones, proletariado urbano y capas medias del campo y la ciudad, que hasta ese momento no tenían acceso a la educación escolar.

Como hemos visto, con el Constituyente de 1824 y más tarde con la formulación de Gómez Farías se postulaba ya la necesidad de reorganizar la educación con fines más actualizados como eran los de "libertad y organización científica de la enseñanza". Estas nuevas ideas en torno a la educación se vieron poco apoyadas dado que atentaban contra el monopolio del clero y los grupos conservadores, siendo más bien atacadas.

En este caso la educación como parte del todo social experimentaba la anarquía en que se encontraba no solamente la política sino la economía y la sociedad en ge-

(2) Véase: BREMAUNTZ, Alberto. Ob. cit. p. 22 - 24

neral; al mismo tiempo que se alzaban voces en favor de una educación "libre" y más acorde con las "orientaciones científicas", los grupos dominantes atacaban y acallaban las voces liberales. Es así como se da un levantamiento de conservadores en Huejotzingo, Pue., como respuesta a la formulación del proyecto constitucional de 1842 en el cual se afirmaba: 'La enseñanza privada es libre' ". (3)

Más tarde en 1859 Juárez señalaba la importancia de la instrucción pública - como base de la prosperidad de un pueblo. Pero ya desde 1847 se regulaba legalmente la educación religiosa, estableciéndose la prohibición de impartir dicha educación en los establecimientos oficiales. Este hecho es significativo en la medida en que se limitaba legalmente y por primera vez el vasto monopolio educativo de la iglesia.

Otro hecho relevante es la publicación del programa del Partido Liberal Mexicano, donde se contemplaba un programa educativo orientado a satisfacer ciertas necesidades educativas como el aumento de escuelas de enseñanza laica, obligatoria y gratuita; mejores salarios al personal docente, entre otras.

En suma, la educación de corte liberal se centraba en el cuestionamiento de la educación como elemento evangelizador, como privilegio de unos cuantos y como monopolio eclesiástico. Con la filosofía liberal la educación debía ser pública e impartida por el Estado. (4)

(3) Ibid., p. 30 - 31

(4) Véase: México, Secretaría de Educación Pública. Ley Federal de Educación, p. 7

Durante el porfiriato la situación de la educación pública heredada de la época liberal no cambió significativamente. Por el contrario, siendo el porfiriato un sistema de privilegio para las minorías, las necesidades elementales de la mayoría - de los mexicanos se encontraban relegadas por otros objetivos como eran el desarrollo del capital extranjero y nativo (creación de infraestructura para la movilización de materias primas y mano de obra, por ejemplo). De aquí el desarrollo de las vías ferreas que frecuentemente se construían hasta las haciendas, minas e industrias de transformación y hasta fronteras, puertos y ciudades para transportar los productos - del campo a las ciudades y hacia el extranjero, materias primas para la producción, así como para movilizar gran número de mano de obra hacia el Sur, por ejemplo, - donde se cultivaban grandes extensiones de tabaco y productos cítricos o hacia el norte donde se producía algodón que era llevado a los estados del centro donde existían nascentes industrias textiles como el caso de Puebla, Tlaxcala y el Estado de México.

En un contexto como el descrito, evidentemente, las masas populares, más que demandar educación demandaban mejores condiciones de vida; tierra y agua para el campesino, mayores salarios, mejores condiciones de trabajo. Es decir, demandas - elementales que les permitieran subsistir con sus familias. Sus demandas se basaban en sus necesidades más apremiantes: comunidades indígenas y campesinas habían sido despojadas de sus tierras, los trabajadores rurales vivían en endeudamiento creciente, los trabajadores urbanos recibían bajos sueldos y trabajaban en condiciones difíciles.

Las capas medias también se encontraban cada vez más descontentas con la situación; la mayoría se veía afectada en términos de falta de oportunidades para desarrollarse, no tenían acceso a fuentes de trabajo, carecían de oportunidades para emprender pequeños negocios o industrias debido a que las empresas extranjeras eran las que recibían del Estado porfirista las garantías y el apoyo para su desarrollo. Es muy factible que entre los sectores medios estuviera más presente la preocupación de la educación como una demanda que el Estado porfirista no podía atender. A diferencia de campesinos y proletarios cuyas demandas eran fundamentalmente de orden político (protestas contra la dictadura porfirista) y económico.

La agudización de las contradicciones sociales, algunas de ellas, expuestas brevemente, * llevaron al estallido de la Revolución Mexicana en 1910.

El período que comprende la Revolución Mexicana y la posrevolución pueden -- caracterizarse por tres grandes procesos sociales: 1) la lucha armada; 2) La reconstrucción y consolidación política y 3) La reactivación de la economía nacional y la incorporación de las organizaciones populares del Estado.

Durante el período de 1910 - 1917, durante el cual se desarrolla la lucha armada, algunos gobiernos impulsaron un incipiente proyecto educativo consistente en -- fundar algunas escuelas, aumentar salarios a los maestros y dar ciertas prestaciones -

* Véase el apartado referente al Estado Mexicano desarrollado en el capítulo 2 de este trabajo.

a éstos. (5)

Pasada la lucha armada y básicamente hasta 1920-1924 el Estado inició un proyecto educativo más amplio que incluía a las áreas rurales tradicionalmente marginadas a cualquier tipo de servicio. Este hecho era parte de los resultados del movimiento revolucionario que generó una reorganización de la vida económica, política y -- cultural del país. El nuevo grupo gobernante formuló un proyecto ideológico, cualitativo y cuantitativamente diferente, en términos de la instauración de una escuela -- que respondiera tanto a algunas necesidades prácticas de los educandos como el proyecto social de los élites dirigentes. Este proyecto tenía entre sus fines multiplicar se para llevar la escuela a las comunidades rurales. En este sentido se diferenciaba del proyecto porfirista. (6) En tanto que éste era un proyecto más limitado a los in-

- (5) Véase a A. BREMAUNTZ, por ejemplo cuando menciona que: "En 1911 (el presidente de la Barra) promulgó el decreto estableciendo las Escuelas Rudimentarias, creando algunos de estos planteles". BREMAUNTZ, A. Ob. cit. p. 55 "Don Francisco I. Madero (en) el año 1912, afirmaba ante el Congreso que el Ejecutivo se había preocupado especialmente de las enseñanzas, procurando la idoneidad en el personal, concediendo aumentos de sueldos, censas y jubilaciones cuidándose la moralidad del cuerpo docente y la higiene en las escuelas..." Ibid., p. 55
- (6) El autor Alberto Bremauntz que vivió el proceso de la educación posrevolucionaria comentaba que: "La obra educativa de la Revolución lo estamos viviendo y ella sola justifica el movimiento armado habido, pues uno de los mejores baldones de la Dictadura Porfiriana fué el abandono en que se tuvo a la clase popular sumida en la ignorancia y analfabetismo, no obstante la riqueza del erario público. La Revolución aumentó las escuelas primarias, creó la Escuela Rural, -- desarrolló la enseñanza técnica, industrial y comercial; impulsó considerablemente la educación profesional y universitaria, así como las Escuelas Normales". BREMAUNTZ, A. Ob. cit. p. 75

tereses de las clases económicamente fuertes y no contaba con el consenso de las capas medias y de las clases oprimidas. En el proyecto político ideológico posrevolucionario no solamente se salvaguardaban los intereses de las clases poderosas sino que se retomaban algunas demandas de las clases populares que habían participado en la lucha armada y en el movimiento revolucionario: dotación de tierras, mejores condiciones de trabajo, educación escolar y mejores salarios para los trabajadores.

La orientación que se le imprimió a la educación pública durante el régimen de Obregón (período durante el cual se inició de una manera amplia el proyecto educativo del nuevo grupo gobernante como ya se mencionó), encuentra sus bases en el pensamiento educativo de José Vasconcelos que el 10 de Junio de 1920 fue nombrado rector de la Universidad Nacional. Y para 1921, al crearse nuevamente la Secretaría de Educación Pública, fue nombrado ministro de esta dependencia.

La gestión de Vasconcelos se desarrolla en una época en que estuvo presente la amenaza extranjera (presencia de flota norteamericana en costas nacionales) y de una profunda crisis de valores que generó el enfrentamiento de dos corrientes ideológicas en el campo educativo. Estas dos corrientes eran la hispanizante y la americano-europeizante. (7) La primera de estas corrientes era la heredada de España, de-

- (7) Cfr el texto de LLINAS Alvarez, Edgar. Revolución, educación y mexicanidad, México, UNAM, 1979. Donde se explica y analiza de manera detallada cada una de estas corrientes y la influencia de Vasconcelos en la superación de éstas.
- (*) La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes fue suprimida en 1917 con la ley que reducía a seis el número de Secretarías de Estado. Cfr. LLINAS Alvarez, Edgar. Revolución, educación y mexicanidad, p. 95

fendida y promovida en México por el clero en la escuela privada y confesional.

La segunda corriente denominada americano-europeizante se inspiraba en el modelo norteamericano y en los países europeos principalmente de Francia e Inglaterra. Esta corriente se apoyaba en el Estado laico y la escuela pública.

Vasconcelos concebía una nueva corriente en el campo educativo que significaba la síntesis de ambas concepciones. Esta nueva corriente se diferenciaba de las otras por retomar valores y principios de la cultura mexicana, conformándose así lo que él llamaba una síntesis cultural. Finalmente los objetivos de esta síntesis cultural eran una búsqueda por la identidad nacional y por el nacionalismo. Es decir, -- era una búsqueda por rescatar de la sombra impuesta por las corrientes extranjeras -- los valores nacionales; mestizos e indígenas que darían forma y color a la educación mexicana del período obregonista. La preocupación por imprimirle a la educación un sentido nacionalista nacía con el fin de reafirmar el amor a la patria y a sus valores en un momento en que la soberanía nacional se encontraba en peligro por la presencia de barcos norteamericanos en costas mexicanas.

Aquí cabría preguntarse ¿Qué importancia tuvo el pensamiento de Vasconcelos para la educación pública posrevolucionaria? Primeramente, el integrar a un proyecto único la labor educativa del país; al crearse la Secretaría de Educación Pública y con ella llevarse a cabo la federalización de la enseñanza.* En segundo término, el imprimirle a la educación un sentido humanista. Vasconcelos sostenía que la escuela debía expresar la experiencia general de la humanidad. En tercer término, el im

(*) Entiéndase a ésta como el proceso mediante el cual la educación escolar pasa a ser coordinada y organizada por el gobierno federal.

primirle a la educación una orientación práctica para que respondiera a ciertas necesidades inmediatas de los educandos. Esto se pudo ver en las escuelas rurales sobre todo.

En cuarto lugar diríamos que la educación de esta etapa posrevolucionaria es -- la primera que surge con matices propios, como movimiento de alcances nacionales y como movimiento educativo que se enmarca en una corriente cultural nueva, producto de la Revolución Mexicana. En tanto este fenómeno político y social desembocó en la reorganización de la cultura en particular y del conjunto de la sociedad mexicana en general.

Una de las instituciones que fue contemplada en el proyecto político-social -- del nuevo grupo gobernante fue la escuela rural, (8) que se desarrolló en condiciones difíciles debido a los ataques de que era objeto por parte de intereses políticos y regionales y por la falta de maestros preparados.

Para emprender la labor educativa en las zonas rurales, la Secretaría de Educa-

- (8) Max Miñano señala a la escuela rural como aportación singular de la Revolución Mexicana: "La Revolución Mexicana forma su escuela, y, en consecuencia, -- aparece como una de sus más importantes manifestaciones la escuela rural, la -- escuela del campo, para la gente del campo y sobre la vida del campo".
 MINANO, Max. La educación rural en México, México, SEP, p. 21 (El subrayado es del autor). Por su parte Moisés Sáenz comentaba que: "No -- fué tarea sencilla romper con la tradición pedagógica; tan difícil fue, que en -- cierto sentido la Revolución hubo de crear su propia escuela: la escuela rural, plantel que reconoce que sus primeras obligaciones son para el presente, más -- que para el futuro. La Revolución vino del campo, creó una escuela del campo ..." México Integro, p. 81

ción Pública, creada nuevamente por el Decreto del 3 de Octubre de 1921, (9) contaba con personas que solamente tenían conocimientos elementales la mayoría de las veces. (10) La improvisación en la preparación de maestros fue un problema que perduró (y perdura a la fecha) debido a que el Estado requirió de un determinado tiempo para crear la infraestructura educacional que demandaba la población. (creación de planteles educativos, organización de la SEP, etc.)

El número de escuelas (11) que existían aliviaba en poco lo que a nivel oficial se denominaba como uno de los grandes problemas nacionales: la educación de las masas. (*)

La participación de las Misiones Culturales a partir de 1923 (12) en la organización de un sistema educativo fue sobresaliente dado que los "misioneras" fueron de --

(9) Véase: LLINAS Alvarez, E. Ob. cit. p. 259

(10) El autor de La educación rural en México contempla este problema de la siguiente forma: "Para dirigir, (dice el autor), esta nueva institución educativa (la escuela rural) se llamó a personas que no tenían más títulos ni méritos que su buena voluntad, y estaban poseídas de un verdadero espíritu de 'servicio y sacrificio' así nació el magisterio rural de México. Los primeros que formaron en sus filas fueron maestros improvisados". MIÑANO, Max. Ob. cit., p. 21 (El subrayado es del autor)

(11) Concluida la labor educativa de Vasconcelos, el 10. de Diciembre de 1924, -- existían en el país solamente 1,044 escuelas rurales y 1,105 maestros atendiéndolas. Para mayores datos véase: México, SEP. El sistema de Escuelas Rurales en México, México, SEP, 1927. p. 311

(12) Sin embargo, Moisés Sáenz comenta que: "La labor (educativa) empezó propiamente en 1922, cuando los maestros misioneros enviados por la Secretaría de Educación se desparramaron por pueblos y villorrias (sic) en una campaña de avivamiento y despertamiento de la conciencia pública a favor de la educación". SAENZ, Moisés. México Integro. p. 83.

(*) Nótese que la identificación reductiva: educación=escuela es un rasgo distintivo de la ideología del Estado mexicano posrevolucionario.

los primeros educadores con que contó el Estado para llevar tal servicio a las áreas rurales. (13) En este sentido diríamos que las misiones culturales fueron el recurso práctico con que contó el Estado para llevar una nueva cultura a las comunidades de las áreas rurales (las primeras letras a la población analfabeta, preparación para mejorar profesionalmente a los maestros en servicio, conocimientos sobre la organización de la comunidad, sobre la diversificación de la pequeña producción, sobre nuevos hábitos alimenticios y de higiene a la población rural; adolescente y adulta en las zonas indígenas y campesinas). (14) A su vez también permitieron la realización de un proyecto social implementado por el nuevo bloque en el poder. La realización de este proyecto implicó la difusión no solamente de conocimientos académicos sino de conocimientos que generaron que las comunidades rurales se reorganizaran de manera diferente en algunos renglones de carácter socio-económico.

Se decía oficialmente que las Misiones Culturales buscaban "... la incorporación de la raza indígena y de la inmensa mayoría de los campesinos, al progreso cultural de México". (15) ¿En qué sentido podría entenderse este progreso cultural?

(13) Para una información detallada sobre la labor de las Misiones Culturales en las comunidades rurales consultense: México, SEP. Las Misiones Culturales en 1927. México, SEP, 1928; México, SEP. El Sistema de Escuelas Rurales en México. México, SEP, 1927.

(14) Véase: México a través de los informes presidenciales ob. cit. p. 176, donde se menciona que las misiones culturales impartían "... cursos intensivos (...) de aplicación práctica en cuestiones de agricultura, pequeñas industrias rurales, cultura física y educación social y (...) nociones de economía doméstica, higiene, agricultura y pequeñas industrias".

(15) Véase: MIÑANO, Max. Ob. cit. p. 239

La labor realizada por los "misioneros, durante un corto periodo del sexenio de Alvaro Obregón y más ampliamente con el gobierno de Plutarco E. Calles, en las áreas rurales de México contribuyó a ampliar los conocimientos prácticos de la comunidad campesina e indígena y en este sentido formó una nueva cultura rural que permitió un cambio en la concepción de la vida y de la producción económica. También podemos decir que legitimó la acción educativa del propio Estado en particular, y en lo general, el proyecto social implementado por el grupo en el poder; proyecto que no había sido estructurado a partir de las mayorías sociales sino impuesto en términos de lo -- que el bloque en el poder creía que las masas sociales necesitaban.

La nueva orientación que se le imprimía a la educación rural sentaba las bases de lo que sería la "escuela rural campesina" (16) promovida por el Estado de forma -- tan singular y con pocas variantes en el periodo cardenista. Pasemos a ver qué tratamiento se le daba a la educación escolar en los gobiernos que precedieron al cardenismo y de manera más particular cómo surgieron las Normales Rurales que preparaban a los -- maestros que tenían a su cargo las escuelas rurales.

Como ya hemos visto las Misiones Culturales surgen en la etapa gubernamental del Gral. Alvaro Obregón, y con José Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública, se les impulsa. Una de las preocupaciones centrales de Vasconcelos era

(16) La escuela rural tenía como fin, dice BREMAUNTZ, A. "... capacitar a los -- campesinos (niños y adultos) para mejorar sus condiciones de vida mediante la explotación racional del suelo y de las pequeñas industrias conexas a la vez -- que desfanatizarlos". BREMAUNTZ, A. Ob. cit. p. 73

la educación del indio y del campesino y era hacia esta población hacia donde se enfocaba la promoción educativa de las misiones culturales como lo hemos señalado ya.

En este período presidencial (1920-1924) también se emplezan a elaborar los primeros proyectos de creación de instituciones que prepararan maestros para las escuelas rurales. Estos proyectos se realizan en 1922 con la creación de la primera Escuela Normal Rural establecida en Tacámbaro, Mich.

De 1922 a 1925 se crean a nivel estatal las Escuelas Normales Regionales de Molango, Hgo.; de Atlixco, Tehuacán y Huauchinango, Pue.; de Uruapan, Mich., y de Juchitán del Istmo, Oax., todas ellas controladas por los gobiernos estatales. (17)

Los objetivos de la creación de instituciones normales regionales eran: formar maestros para las áreas rurales, dar mejor preparación cultural y profesional a los maestros en servicio, integrar a las comunidades, vecinas a las escuelas normales regionales, al proyecto económico social del nuevo Estado mediante trabajos de extensión educativa. (17')

La fundación de la primera escuela Normal Federal en Tacámbaro, Mich. es un hecho significativo en tanto que indica el inicio de la formación de maestros de una manera más formal y sistemática por parte del Estado.

(17) Véase: MIÑANO, Max. Ob. cit. p. 22 - 23

(17') Ibid.,

El contexto político en que surgieron las Normales Rurales se entiende a partir de ser un período histórico en que se desarrolló el llamado populismo personificado por el Gral. Obregón. El Estado posrevolucionario de esta época se había erigido en el nuevo conductor del desarrollo social, tanto en la economía como en las reformas sociales. Su política se basó en la conciliación de las clases sociales; dentro de las grandes reformas sociales se le da promoción especial a la educación y con ésta a la fundación de instituciones que formarían maestros.

Durante el período de Plutarco Elías Calles (1924-1928) la expansión de la educación rural se vió ampliada y reforzada. Se fomentó la creación de las Escuelas Normales Regionales, de las Misiones Culturales y, para 1925, la creación de las Escuelas Centrales Agrícolas, con las cuales se pretendía dar solución a los requerimientos técnicos-financieros de los productores del campo que tenían conocimientos sobre técnicas de agricultura que resultaban insuficientes para el tipo de desarrollo que el bloque gobernante intentaba promover.

Pasado el movimiento armado de 1910-1917 se hacía necesaria la reactivación de la vida económica de las áreas rurales, donde el sector agrícola era uno de los más atrasados, pues la economía que prevalecía entre los campesinos era de producción-consumo. Frente a amplios sectores marginados que dependían de una producción raquítica, existían latifundistas y hacendados que acaparaban las mayores y mejores extensiones de tierras cultibables, alcanzando por ello y por sus recursos económicos elevada productividad.

Con las dotaciones y restituciones de tierras realizadas por algunos gobiernos posrevolucionarios, los campesinos y comunidades rurales beneficiadas hasta ese momento, se decía oficialmente, debían de producir pero con nuevas y más eficientes técnicas para reactivar la economía campesina. Esta reactivación requería de personal preparado que orientara a la gente del campo. La tarea de las Centrales Agrícolas, se suponía, era preparar ese personal para el sector agrícola más atrasado e incipiente. Por lo que los egresados de las Escuelas Centrales Agrícolas, se pensaba, debían volver a sus comunidades originarias a aplicar sus conocimientos sobre agricultura. (18)

Los fines que movieron a la creación de las Escuelas Centrales Agrícolas no se cumplieron, ya que generalmente los alumnos de estas escuelas eran hijos de comerciantes, terratenientes e industriales y al egresar de las escuelas buscaban trabajo en zonas urbanas, alejándose del campo. (19)

Ciertos problemas económicos-sociales existentes en las áreas rurales como -- eran: la reactivación de la economía campesina, el cambio de la concepción tradicional de la vida, la alfabetización, la castellanización, la construcción de escuelas y caminos, la organización de cooperativas, además de otros, se planteaban

(18) Véase: RABY, David. Educación y revolución social en México. México, SEP. 1974. p. 25.

(19) Véase: SEPULVEDA, Manuela. La política educativa y las escuelas rurales. México, INAH. 1976. p. 31

como problemas sociales que se contemplaban en el proyecto educativo. (20) La persistencia de dicha problemática obstaculizaría a corto o a largo plazo el proyecto económico del nuevo Estado emanado de la Revolución; y en este sentido ¿qué vía más adecuada que la "educación" para tratar de resolver dicha problemática? pensaban los funcionarios de la educación pública. (21) En el marco de esta concep-

(20) Uno de los grandes pedagogos de la educación mexicana confiaba, a finales de la década de los 30s, que la educación sería el medio para realizar lo que la Revolución, como movimiento político y social, no había podido hacer. Veamos como lo expresaba: "En lo político, decía Moisés Sáenz, la escuela de la Revolución tendrá que hacer lo que la Revolución misma no ha logrado, por que ésta, pese a su innegable afán de renovarse, no ha acertado a cambiar los moldes en los que ha de vaciarse la vida política del pueblo, ni encuentra todavía el criterio de la organización económica que propala. Tal vez fuera más exacto decir que la Revolución intentó, en efecto, la democratización -- del cuerpo político, pero que, habiendo fracasado, tuvo que recurrir de nuevo al sistema centralista y autoritario que por otros conceptos impugna. De una manera o de otra, la escuela tiene que crear los antecedentes de la vida democrática, la actitud de las gentes, su manera de acción conjunta". SAENZ, Moisés. *México Integra*. p. 68

(21) La labor social de la escuela rural puede medirse en función de una encuesta que realizó la SEP en 1928, que revelaba que: "Su número era en esa fecha, (...) como de cuatro mil; de éstas, dos mil trescientas habían sido edificadas expreso por los pueblos; los vecinos contribuyeron con materiales, con trabajo, y en muchos casos aún los niños ayudaron en la construcción. Se estimaba el valor material de las dos mil trescientas escolitas en más de dos millones de pesos, aportados todos por el vecindario. Más de las dos terceras partes de las escuelas rurales examinadas tenían terrenos para cultivos, siendo algunos de considerable extensión. Como el cincuenta por ciento contaban ese año con gallineros; muchas tenían también palomares y conejeras. Como en una cuarta parte, se desarrollaban prácticas y enseñanzas de pequeñas industrias, contándose un buen número de talleres. Más de la mitad de esas escuelas congregaban regularmente a los campesinos; todas ellas estaban desarrollando campañas especiales prolimpieza. En aquel año de 1928 fueron vacunadas en las escuelas más de cien mil personas y se celebraron dos mil quinientas exposiciones y ferias vecinales. Doscientas cincuenta y cinco escuelas habían iniciado la construcción de caminos; más de cien habían podido dotar de agua al pueblo; más de doscientas habían abierto oficinas de correo, y cerca de mil tenían organizadas cooperativas de adultos". SAENZ, Moisés. *Ob. cit.* p. 83-84.

ción es que se entienda, entonces, la creación de Escuelas Normales Regionales cuyos egresados acabarían con el analfabetismo; o la fundación de Escuelas Centrales - Agrícolas que con la formación de técnicos agrícolas ayudarían a transformar la economía rural; o las misiones culturales que con sus visitas de comunidad en comunidad, fomentaban nuevos hábitos (alimenticios e higiénicos), enseñaban pequeñas industrias (curtiduría, apicultura, jabonería) difundían las formas de cultivar la tierra, con lo que la gente del campo cambiaría su concepción, rudimentaria y limitada de la vida y la producción según el punto de vista de la burocracia política.

La acción educativa se planteaba como uno de los ejes básicos de los gobiernos posrevolucionarios. Con el paso del tiempo la realidad social comprobó que, no obstante el impulso gubernamental dado a la escuela, y la "noble" labor de maestros rurales, la educación posrevolucionaria no solucionó los problemas meramente educativos ni mucho menos los de carácter económico.

Volviendo sobre los cambios en la institución escolar del período de Plutarco - Elías Calles, señalaremos que las Escuelas Normales Regionales, en 1926, pasaron a ser coordinadas por la Dirección General de Misiones Culturales con algunos cambios en su denominación y en su organización. Se les denominó formalmente Escuelas - Normales Rurales, poniéndoseles en marcha como internados mixtos con planes de estudio de tres años.

La filosofía educativa que orientó a las instituciones de enseñanza pública de

esta época fueron las corrientes pedagógicas de Decroly y de John Dewey; esta última representada en la educación mexicana por Moisés Sáenz y por Rafael Ramírez. De la corriente pedagógica de Decroly se tomaban fundamentalmente tres principios: nutrición, defensa de la vida y la comunidad. Se aconsejaba al maestro rural mexicano aplicar el procedimiento "decretiano" en lo referente a los programas de estudio que estaban organizados "... en un conjunto de centros de interés capaces de motivar la serie de actividades manuales y constructoras mediante las cuales pueda provocarse el estudio de los conocimientos que deban adquirir los alumnos en una obra de correlación y síntesis final..." (22)

Moisés Sáenz (23) había sido alumno del propio Dewey y era un fiel promotor "de la doctrina vitalista y social" que estaba contenida en la teoría pedagógica de este educador y pedagogo norteamericano. (24)

Ciertas concepciones como "la motivación", "el respeto por la personalidad", "la autoexpresión", "la vitalización del trabajo escolar", "el método de proyectos",

(22) MIÑANO, Max. Ob. cit. p. 241.

(23) Enrique Krauze comenta que durante la gestión de Vasconcelos en la SEP éste "... envió a los Estados Unidos a estudiar el método de aprender haciendo a una joven profesora mexicana, Eulalia Guzmán". Es decir, tiempo antes de que Sáenz lo pusiera en práctica. Historia de la Revolución Mexicana, México, El Colegio de México, 1981. p. 299 (Número 10).

(24) Isidro Castillo apunta que en una conferencia sustentada por Moisés Sáenz en la Universidad de Chicago, éste comentaba: "John Dewey ha ido a México. Primero lo llevamos allá sus discípulos de Columbia; fué después en sus libros. La Escuela y la Sociedad es un libro que conocemos y amamos en México. Y ahora se dispone a ir en persona a nuestro país. Cuando John Dewey llegue a México encontrará sus ideas aplicadas en nuestras escuelas. "México y su Revolución educativa, p. 289

"aprender haciendo" la democracia en la educación", se encontraban aplicadas en la educación rural y urbana mexicana. Escuelas primarias y Normales rurales retomaban, ciertamente, algunas orientaciones de la teoría de Dewey en lo que se denominaba principios de la escuela nueva o escuela de acción. Estas orientaciones se estructuraban y daban coherencia al discurso educativo del gobierno callista y se hacían presentes en la escuela rural de las comunidades agrarias. Oficialmente se concebía a partir de los postulados de la escuela activa, que tanto adultos como niños debían participar en la "construcción de la democracia". Esta democracia se entendía exclusivamente como el "dar las mismas oportunidades educativas a todos". Otro fin de la nueva escuela consistía, se decía, en inculcar hábitos y costumbres que serían -- practicados en las comunidades y en esta medida se irían transformando las concepciones rudimentarias y pesimistas de la gente del campo. En este sentido la escuela se constituía así en un centro vital de la comunidad: las actividades prácticas de la comunidad ocupaban la atención del centro educativo y la enseñanza del alfabeto era -- complementaria a la tarea de "socialización".

Veamos a continuación como se manifestaban esas concepciones de la escuela de acción en una caracterización de Moisés Sáenz sobre las actividades abarcadas -- por la escuela rural:

¿Qué linaje de escuela es ésta a la que llegan chicos y grandes, donde los viejos cantan de noche y los niños de día, donde se oye hablar mucho de gallinas y de abonos, de cooperativas y de pequeñas industrias, de recreación y de actividades libres, de vacunas a la gente y de cortar

el pelo y tan poco de aprender a leer, escribir y a contar? Esta es, sencillamente, una nueva escuela, una escuela con sentido social, - que funciona en una comunidad suficientemente primitiva para que - la escuela asuma muchas de las funciones y responsabilidades que en grupos sociales más diferenciados descargan otras agencias". (25)

Las tesis que guiaron la escuela nueva o escuela de acción estuvieron lejos de entender la democratización como una mayor participación política, cultural y social de la comunidad; es decir, la escuela de acción en ningún momento se propuso democratizar la vida social de los pueblos. Por otro lado, los intereses locales y regionales de los grupos económicamente dominantes y del clero no siempre permitieron que se les desplazara como centros de poder. Más bien lo que se demostró fue que la educación sola no podía cambiar las estructuras económicas que eran las que impedían que las mayorías sociales salieran de su miseria.

La educación práctica promovida por Sáenz consistía fundamentalmente en: impartir conocimientos sobre pequeñas industrias rurales, que al desempeñarlas procuraran algunos ingresos a la gente, a los campesinos que poseían tierras les impartían conocimientos sobre técnicas de cultivo para una producción más dinámica.

En términos globales podría decirse que la escuela rural en este período, ayudaba a atenuar las demandas campesinas de tierras en la medida en que se desplazaba la atención del campesinado de este problema hacia la actividad de la escuela -

(25) SAENZ, Molsés. "La escuela rural mexicana" en: COMAS, Juan. La antropología social aplicada en México, México, Instituto Indigenista Interamericano, 1964, p. 128

de la comunidad. Además de ser un aparato importante en la red institucional de hegemonía (Gramsci) que desde el Estado se organizaban con el fin de expandir la ideología de la Revolución Mexicana.

Pasando a otro punto cabría preguntarse ¿qué resultados tuvo la escuela promovida por Moisés Sáenz en la realidad mexicana?. Los resultados obtenidos en la educación rural estuvieron lejos de lo planeado oficialmente. El proyecto educativo del período callista, como todo proyecto, no siempre dio los resultados deseados en todas las comunidades. Los grupos económicamente dominantes, los poderes políticos locales y regionales y el clero se opusieron a la escuela rural y a lo que ésta representaba.

La idea de integrar a campesinos e indígenas a un proyecto educativo con el cual se pretendía desplazar a la Iglesia y al clero de la vida comunitaria, era una idea rechazada y atacada por sectores rurales. Muchos de ellos presos en el fanatismo avivado por la Iglesia durante la guerra cristera. Durante la etapa que comprendió esta lucha la escuela rural y los maestros fueron objeto de persecución y ataques.

Durante los gobiernos del maximato otros problemas de orden económico desplazaron a los de orden religioso captando la atención gubernamental. Los gobiernos del maximato comprenden el período histórico de 1928 a 1934. Durante este lapso, México y el mundo entero experimentaron fuertes fenómenos de índole económico y social.

El hecho de mayor repercusión mundial fue la crisis de 1929 y sus efectos pro-

longados hasta 1932.

Para 1929 México contaba con un desarrollo industrial débil, la producción agropecuaria era la actividad predominante en el país, destinándose los productos de ésta al mercado interno. Los efectos de la depresión mundial se manifestaron en México en una baja de la producción de exportación. A nivel social la crisis trajo -- desempleo y hambre, aunque no a tal grado como en otros países más desarrollados. En este sentido el sector agropecuario fue el gran estabilizador que absorbió a un -- gran número de desempleados evitándose así conflictos de mayor alcance. (26)

Los gastos del sector público en esa época se canalizaron fundamentalmente a las obras de carácter económico y a los gastos del Ejército. (27) Las obras de carácter económico comprendían el mantenimiento y desarrollo de la infraestructura -- agraria y de comunicaciones que se vió ampliada a partir de la construcción de -- obras de irrigación, caminos y carreteras.

Sin embargo, en general las obras sociales se vieron mermadas con la política de austeridad en un primer momento de la crisis; y posteriormente durante 1930-1932

(26) Véase: MEYER, Lorenzo. Historia de la Revolución Mexicana, (Número 13) p. 11

(27) Lorenzo Meyer señala que: "La partida más importante en los gastos federales estuvo destinada al ejército, 93 millones de pesos de un total de 228 millones en 1928, y casi 100 millones al año siguiente (1929) de un total de 276 millones. Cuando la emergencia creada por la rebelión de Escobar desapareció, -- estos gastos se estabilizaron en alrededor de los 60 millones..." MEYER, --- Lorenzo. Ob. cit. p. 93

en el periodo de Pascual Ortiz Rubio, esto fue una característica en su gobierno, particularmente en la política agraria, la cual consistió en reducir, hasta dar por terminada, la dotación y restitución de tierras. El gobierno de Pascual Ortiz Rubio esgrimía como argumento que, el quitarle a terratenientes y latifundistas extensiones cultivables iba en perjuicio de la productividad y la economía nacional, dado que la producción que alcanzaban las haciendas y ranchos era superior a la alcanzada por pequeños propietarios y ejidos. En el fondo esto no era sino la posición callista que presionaba a través de Ortiz Rubio, para sentar las bases que acabarían con la reforma agraria y con la inseguridad política y económica de los terratenientes - (28).

La inseguridad política y económica de los grupos económicamente dominantes del campo, nacía a partir del movimiento de 1910 y de la lucha de amplios sectores sociales en contra de dichos grupos, porque acaparaban las mayores extensiones de tierras. Decimos económicamente dominantes en función de la pérdida de poder político que, en esos momentos, había pasado a manos del nuevo grupo gobernante.

Las nuevas posiciones que asumía el poder central respecto a la reforma agraria finalmente no eran otra cosa que terminar con una concesión hecha a las masas que participaron en el movimiento de 1910.

En este marco de crisis mundial, la educación mexicana no se vio afectada de manera particular, dado que fue una de las únicas obras sociales que se siguió des-

(28) Cfr. MEYER, Lorenzo. Historia de la Revolución Mexicana. T. 13, p. 216

rollando en ese período. (29)

Para estos años, en el período de Pascual Ortiz Rubio, se habían seguido creando Escuelas Normales Rurales hasta llegar en 1931 a 16 escuelas en total. Persisten también en ese período las siguientes instituciones educativas en el agro mexicano: Las Escuelas Centrales Agrícolas y las Misiones Culturales. Para 1933 estas tres instituciones son elementos importantes para la creación de las Escuelas Regionales Campesinas. La reorganización de estas instituciones educativas se dió como resultado de la evaluación y cuestionamiento de su funcionamiento y de los logros alcanzados. En el caso de las Escuelas Normales Rurales se pudo ver: a) que no cumplían con el objetivo de preparar maestros para las áreas rurales, b) estaban ubicadas en zonas urbanas o semiurbanas o cercanas a ellas, por lo que su posición geográfica era inadecuada; c) carecían de recursos humanos técnicos y económicos, d) su población escolar no contaba con los requisitos que se pedían en esas escuelas (ser hijo de campesino o de personas de escasos recursos. (30)

- (29) Véase el texto de Lorenzo Meyer Historia de la Revolución Mexicana donde se comenta que: "Los gastos de carácter social tuvieron una importancia mucho menor (con respecto a los gastos de carácter económico) y básicamente fueron destinados a cubrir las necesidades de la Secretaría de Educación". p. 93
- (30) John Britton comenta que: "Los investigadores de la Secretaría encontraron que la Escuela Normal Rural era inadecuada en muchos sentidos; de los 18 planteles que había en operación en 1933, 5 estaban localizados en áreas urbanas, y muchos obtenían su alumnada en distritos no rurales. El entrenamiento agrícola generalmente estaba ausente del programa de estudios; sólo una escuela tenía más de 60 hectáreas de tierra disponible para ese propósito. Los salarios bajos en la enseñanza rural, combinados con los antecedentes urbanos de algunos de los estudiantes, hicieron que muchos de los graduados buscaran empleo en las ciudades". BRITTON, John. Educación y radicalismo en México. p. 64

Por lo que respecta a las Escuelas Centrales Agrícolas, que dependían de la Secretaría de Agricultura y Fomento, fueron criticadas por la extracción social de su población escolar, y porque no se obtuvieron de ellas los resultados que el gobierno esperaba, como se señaló líneas atrás. Para 1932, con Abelardo L. Rodríguez como presidente de la República y con Narciso Bassols en Educación Pública, pasaron a depender de la SEP.

Narciso Bassols pensaba que de los egresados de las Escuelas Centrales Agrícolas se debían seleccionar a los alumnos que ingresaran a las Escuelas Normales Rurales, aprovechando los conocimientos técnicos agrícolas que se impartían en las primeras, y que habrían de ser utilizadas por los maestros rurales en provecho de los campesinos de las comunidades rurales donde trabajaran. (31)

Para 1932 la Dirección de Misiones Culturales había elaborado ya el proyecto de la creación de las Escuelas Regionales Campesinas y más tarde fue presentado al Secretario de Educación Narciso Bassols y para 1933 el proyecto fue llevado a la práctica. Su concepción original es descrito en el trabajo de Manuel Sepúlveda en los siguientes términos:

"En los planteamientos iniciales de su organización (de las Escuelas Regionales Campesinas) se les concebía como instituciones regionales que concentrarían la acción educativa de una zona mediante la combinación de las Escuelas Normales Rurales, Las Escuelas Centrales Agrícolas y Las Misiones Culturales, vinculadas con las escuelas rurales y las comunidades campesinas". (32)

(31) Véase: SEPULVEDA, M. Ob. cit. p. 32

(32) SEPULVEDA, Manuel. Ob. cit. p. 123.

Más que nada lo que se buscaba con las Escuelas Regionales Campesinas era, de alguna manera, encontrar el instrumento más eficaz para preparar maestros que impartieran educación elemental en las zonas rurales, en primer lugar; y en segundo, la vinculación del maestro rural con la comunidad en términos de que éste transmitiera no solamente las primeras letras sino todos sus conocimientos, aprendidos en estas escuelas, acerca de la organización económica y social de las comunidades rurales -- que se debía adoptar según el proyecto de las autoridades de la SEP.

Con la creación de las Escuelas Regionales Campesinas se lograba en gran medida superar muchas de las fallas que habían tenido las Escuelas Centrales Agrícolas y las Escuelas Normales Rurales. Se aprovecharon las experiencias conjuntas de -- las dos instituciones anteriores y de las Misiones Culturales al integrarse en un solo plan de estudios los aspectos pedagógicos, técnicos, agrícolas e industriales. Este plan tenía una duración de tres años. La fusión de los diferentes elementos mencionados contribuirían a formar el tipo de maestro que desde el punto de vista del Estado requería el campo mexicano.

Como vemos la actividad de la Secretaría de Educación Pública no se vio afectada seriamente con la situación socioeconómica que vivió el país en los primeros -- años de la década de los treinta. Para 1933 se puede decir que los efectos negativos de la crisis ya habían pasado, y lo que se hacía en materia de educación rural en este año, sentaba las bases de lo que sería una de las instituciones educati-

vas oficiales que mayor importancia tuvieron en la vida de las comunidades rurales - (33) en los años de 1934-1939: Las Escuelas Regionales Campesinas.

En adelante se abundará más sobre esta Institución por la importancia que tiene para el estudio de las Normales Rurales en los años de 1940 a 1946.

Para 1933, efectivamente, surgen las dos primeras Escuelas Regionales Campesinas dentro de un marco educativo concebido por Narciso Bassols y caracterizado -- por su anticlericalismo (34) Estas escuelas fueron: 1) La Escuela Regional Campesina del Moxe, Hidalgo a partir de la fusión de la Escuela Central Agrícola del Moxe y con la Escuela Normal Rural de Actopan, Hgo.; y 2) La Escuela Regional Campesina de la Huerta, Michoacán a partir de la fusión de la Escuela Central Agrícola de la Huerta, Mich., y con la Escuela Central de Erongarícuaro, Mich... (35)

La fundación de estas dos primeras Escuelas Regionales Campesinas respondían

- (33) Algunos autores coinciden en señalar la singularidad de la Escuela Regional -- Campesina. Entre otros Raby y Britton el primero apunta que: "El experimento que más éxito tuvo en el campo de la educación rural en la década de 1930 a 1940, fué sin duda la creación de las Escuelas Regionales Campesinas, iniciada por Bassols y continuada bajo Cárdenas". Ob. cit. p. 45. Por su parte -- John Britton señala que: "La Escuela Regional Campesina, (fué) sin duda más eficiente que sus predecesores inmediatos..." Ob. cit. p. 72
- (34) John Britton comenta que: "Narciso Bassols, secretario de Educación de 1931 a 1934 y el primer marxista que alcanzó una posición de importancia en el gobierno de México, era anticlerical declarado (...) El aplicó el marxismo sólo como una justificación intelectual para su programa anticlerical, pero en 1934 el Partido Nacional Revolucionario, la organización política más poderosa del país, -- hizo de la educación socialista la doctrina oficial para todas las escuelas públicas y privadas. Muchos de sus partidarios pretendían que era un medio de combatir la influencia de la iglesia católica". BRITTON, John. Ob. cit. p. 12 -13
- (35) Véase: SEPULVEDA, M. Ob. cit. p. 127

a un primer momento de la creación de un proyecto que llegaría a comprender 35 escuelas durante la etapa cardenista. Pero antes de generalizar este proyecto las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Centrales Agrícolas tuvieron que seguir funcionando separadamente sin fusionarse; aunque en el caso de las Escuelas Centrales Agrícolas, éstas pasaron a depender de las Escuelas Regionales Campesinas y más tarde - serían las primeras en pasar a la categoría "A" de las Escuelas Regionales Campesinas. (36)

Los cursos que se impartían en las Escuelas Regionales Campesinas tenían como fines preparar cultural y técnicamente a los futuros maestros rurales. Veámos en el cuadro No. 1 algunos de los cursos que impartieron esas instituciones:

- (36) Las Escuelas Regionales Campesinas tenían asignada una categoría que podía ser "A", "B", "C" o "D" de acuerdo al número de alumnos que podían atender, y a los recursos materiales con que contaba cada escuela.

CUADRO NUM. (1) CURSOS QUE IMPARTIAN LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS EN 1933(*)

Cursos	Duración	Características
a) Preparatorio	1 año	- Completar la preparación de las escuelas primarias elementales. - Uniformar la preparación de los alumnos para el mejor aprovechamiento de las enseñanzas profesionales.(**)
b) Agrícola industrial	2 años	- La enseñanza impartida sería de contenido práctico y regional y respondería a las necesidades de la zona donde se ubicara la escuela.
c) Especialidad de normalista rural	2 años	- Tendría la base de educación práctica, técnica y económica que ofrecía el curso agrícola industrial, ya que se esperaba que el maestro rural podría hacer algo más que enseñar a leer y escribir.
d) Agente de organización rural	1 año	- Su propósito consistía en preparar personal para la organización social de las comunidades rurales: organizadores ejidales, agentes y contadores del Banco Nacional de Crédito Agrícola y agentes de organización rural para las misiones culturales.

Los cursos expuestos en el cuadro anterior no fueron definitivos, ya que la SEP no contaba con los recursos necesarios para que se pudieran impartir permanentemente.

(*) Fuente: SEPULVEDA, M. ob. cit. pp. 123 - 125

(**) Estos cursos los impartían las escuelas tipo "transición" y su denominación formal como Escuelas Regionales Campesinas se producía hasta que la población escolar terminaba dicho curso y pasaba al siguiente que era el curso agrícola industrial.

Los cursos definitivos que se impartieron en las Escuelas Regionales Campesinas fueron: agrícola industrial (dos años de duración) y el curso de normalista rural (un año de duración). Lo que significaba que se eliminaba el curso preparatorio y la especialidad de agente de organización rural. Estos cambios se presentaron alrededor de 1935, y se dieron a partir de la necesidad de adecuar el proyecto educativo al plan sexenal y a la llamada educación socialista.

Para 1936 el proyecto de las Escuelas Regionales Campesinas alcanzaba su punto más alto, comprendía 35 escuelas a lo largo de todo el territorio nacional. Veamos su ubicación por zonas en el siguiente cuadro, donde veremos que por lo menos en términos de ubicación abarcaba el conjunto de la nación.

CUADRO NUM. (2) ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS EXISTENTES EN 1936
DISTRIBUCION POR ZONAS Y ESTADOS EN EL TERRITORIO NACIONAL (*)

Zonas	Estados	Escuelas Regionales Campesinas
I Central	- México	Tenerfa
	Morelos	Oaxtepec
	Puebla	Champusco y Xochiapulca
	Hidalgo	El Mexe
	Guanajuato	El Roque
II Costa del Golfo	- Tamaulipas	Tamatan
	Veracruz	Tantoyuca y Ozuluama
	Tabasco	Jalpa de Méndez

(*) Fuente: SEPULVEDA, M. ob. cit. pp. 141 - 144

Zonas	Estados	Escuelas Regionales Campesinas
III Norte	- Chihuahua Nuevo León Durango Zacatecas San Luis Potosí	Ricardo Flores Magón y Salasces Galeana Santa Lucía Bimbaletes Rio Verde y Coxcatlán
IV Norte Pacífico	- Baja California Nayarit	San Ignacio, B. C. S. Ures
V Pacífico Centro	- Jalisco Colima Michoacán	Lagos de Moreno y Tuxpan La Báscula y Tecoman La Huerta y Huetamo
VI Pacífico Sur	- Guerrero Oaxaca Chiapas	Ayotzinapa, Coyuca de Catalán y Huajintepac. Comitancillo, Cuilapan y Amuzgos La Chacona, La Boluda y Moctumatza
VII Península de Yucatán	- Campeche	Hecelchakán.

Oficialmente se aspiraba a mejorar mediante la educación las condiciones socioeconómicas de la población rural, y a incorporar a los sectores más "atrasados" al desarrollo económico. Al poner en práctica esta ideología educativa, las Escuelas Regionales Campesinas abarcaban un promedio de seis a ocho comunidades rurales en las cuales llevaban a cabo su labor de acción social. Estas tareas sociales y educativas permitieron a las Escuelas Regionales Campesinas centralizar la acción educativa en términos de control, organización y supervisión de las escuelas rurales que se encontraban en su zona de influencia.

La nueva orientación que asumió la educación mexicana, la "orientación socialista", era el marco donde se desarrolló la Escuela Regional Campesina, operacionalizándose en los siguientes términos:

"Profesores y alumnos, comentaba Máx Miñano, trabajan en el campo, y los especialistas en agricultura, ganadería e industrias ofrecen cursos a los mismos, cuidando siempre que al desarrollar sus programas, cada una de sus clases tengan una estrecha y firme relación de tal manera que al finalizar un cultivo por ejemplo, los alumnos deben saberlo hasta en detalles, tanto en su parte teórica como en la práctica". (37)

Una de las características de la educación rural fue la llamada "educación -- práctica"; esta consistía en enseñar, como se menciona en la cita anterior, teóricamente pero también llevar a la realización práctica en la escuela y en la zona de influencia de la Escuela Regional Campesina, algunas de las actividades rurales más comunes, sobre todo las relaciones con el mejoramiento de la vida socioeconómica de los campesinos.

A los egresados de las Escuelas Regionales Campesinas la SEP los ubicaba en escuelas rurales donde aplicaban sus conocimientos. Recordemos que los maestros no se limitaban a enseñar en los centros educativos sino también en las comunidades aledañas a las escuelas rurales. Los conocimientos que transmitían, aplicados a la comunidad, llegaron a reorientar la producción económica de algunas comunidades campesinas.

(37) MIÑANO, Max. Ob. cit. p. 154

La organización de las cooperativas fue una de las actividades que promovieron las Escuelas Regionales Campesinas y las escuelas rurales en las comunidades. El interés de los maestros puesto en esta actividad de extensión escolar se vio reflejado en el número de cooperativas creadas, (38) aunque su éxito quedó limitado por varios factores; entre otros: la corrupción, el mal manejo administrativo, la desorganización, la intromisión de intereses de caciques, comerciantes y otros ajenos a la organización. Es decir, los logros de las cooperativas se veían minimizados por las estructuras de poder y los intereses económicos de los grupos dominantes a nivel local o regional.

El proceso que vivieron las Escuelas Regionales Campesinas no puede entenderse cabalmente si no entendemos el marco educativo general en el cual se les concibe y se les forma. Este marco educativo se diferencia de otros proyectos educativos que hasta ese momento el Estado había manejado, por la implantación de la llamada "educación socialista" en 1934, que desde 1933 se había concebido ya en el Plan Sexenal del Partido Nacional Revolucionario.

Esta nueva ideología educativa estatal creó fuertes conflictos al interior de la

- (38) Manuela Sepúlveda comenta que: "Las escuelas debían ayudar a organizar cooperativas de producción y consumo siempre que fuese posible y para 1940 existieran más de 800. Por fin se reconoció que la escuela podía producir un cambio permanente en la vida campesina solo si era parte de un programa más amplio de desarrollo al que contribuyeran todas las dependencias del gobierno".
Ob. cit. p. 44

sociedad mexicana, sobre todo el rechazo del clero, de los grupos conservadores, de padres de familia, de caciques, de políticos regionales y de sectores de maestros de primarias urbanas. (39)

Uno de los promotores de la educación socialista, Rafael Ramírez, caracterizaba de la siguiente forma a este tipo de educación:

"La educación socialista que la escuela mexicana ha de impartir será ... tendenciosamente nacionalista ... igualitaria ... desfanatizante ... proletaria ... será tendenciosamente funcional y activa ... la enseñanza debe arrancar de las necesidades y conducir a la satisfacción de las mismas, y en donde los alumnos aprendan las cosas haciéndolas, para que sean -- ellos mismos, dirigidos por sus maestros, los agentes de su propia educación". (40)

Como vemos, en el momento que se requería el consenso social en torno al proyecto de educación socialista, la utilización de conceptos como "nacionalista", -- "igualitaria", "desfanatizante" y "proletaria" se hacían presentes dando una idea de lo que significaba ésta. La asimilación de este tipo de educación por parte de amplios sectores sociales indicaba el consenso no solamente hacia el proyecto educativo

(39) Al respecto John Britton comenta: "Las mayorías de las escuelas urbanas y rurales parecen haber sido conservadoras, o por lo menos moderadas. Por lo general, los radicales en las áreas rurales eran probablemente una minoría más -- fuerte y más grande que los radicales en los centros urbanos. Los maestros rurales radicales se comprometían en actividades políticas y sociales mucho más allá de los límites de sus salones de clase, en tanto que sus colegas urbanos -- mantenían una conducta más circunspecta". Ob. cit. p. 159

(40) RAMIREZ, Rafael. La escuela rural mexicana. pp. 104 - 106

sino hacia el proyecto socio-político del cardenismo. No obstante que el proyecto de "educación socialista" resultaba en sí mismo doctrinario y fanatizante. Y si hasta ese momento la religión como ideología había conseguido ser predominante en el pensamiento social, la búsqueda del consenso por parte del Estado emanado de la revolución le obligó a buscar un elemento nuevo de arraigo que la sustituyera. Así se implantó la ideología socialista, en su versión mexicana, en la educación.

El consenso hacia la educación socialista pudo palparse de manera particular en las organizaciones magisteriales. Fueron de los grandes grupos sociales que la apoyaron incluso después de la etapa cardenista, es decir durante el avilacamachismo, período durante el cual fue atacada y borrada del proyecto oficial.

El período del cardenismo se caracteriza entre otras cosas por la integración de las masas trabajadoras en organizaciones sociales sujetas al corporativismo estatal. La organización de los sectores populares durante el cardenismo incluyó a las organizaciones magisteriales, las cuales al igual que otros sectores sociales se organizaron a iniciativa del Estado. (41) En esta época surgen varias organizaciones magisteriales, sus demandas se centran en: pago puntual de sus salarios, seguridad en el em-

(41) David Raby menciona que: "Con frecuencia los elementos más activos que promovían la sindicalización eran funcionarios y maestros especializados -inspectores de escuela, miembros de Misiones Culturales y personal de Escuelas Normales Rurales. Esto era debido en parte a la política del gobierno, pero también a su propia posición clave". ob. cit. p. 74

pleo, pensiones. Las huelgas que llegaron a realizar fueron por estas demandas, no obstante que su orientación era de "izquierda", dado su adhesión a la "educación - socialista" o de su militancia en el Partido Comunista Mexicano.

Como se pueda observar, sus demandas eran inmediatas y elementales, no rebasaban de ninguna forma los marcos reformistas del Gobierno cardenista. Por el contrario, el Estado apoyaba las organizaciones magisteriales y sus demandas a partir de que estas eran parte de la base social en que se apoyaba el Estado. La militancia de los maestros rurales no se limitaba a las organizaciones magisteriales, destacaban por su participación en organizaciones obreras y campesinas como en el caso de los maestros en servicio de los estados de Michoacán y Campeche.

El contexto social y político de la "educación socialista" fue, pues, un contexto de grandes movilizaciones y de reformas sociales que permitieron la reorganización de la economía y la consolidación de la sociedad política. No fueron las masas sociales como organizaciones políticas las que efectuaron los cambios, sino el Estado emanado del movimiento social de 1910 que hubo de apoyarse en las organizaciones de masas para llevar a cabo su labor de dirección de la sociedad mexicana.

El maestro rural participó activamente en el proyecto de desarrollo cardenista. Durante su vigencia como ideología oficial los maestros se vieron con serias responsabilidades en su trabajo pues "estaban obligados", se decía, por su profesión a mover y a conducir a la gente para que transformara su medio. Aunque para que la gente

lograra cambiar su medio se requería que el maestro cambiara a la gente misma. (42)

En esta labor social el maestro se enfrentaba a numerosos conflictos en los que no podía ser "neutral". David Raby comenta esta problemática de la siguiente manera:

"Desde el punto de vista del maestro, a quien se había confiado la elevada misión social de mejorar la vida de campesinos e indígenas, las implicaciones políticas de su labor a menudo eran ineludibles. ¿Para qué enseñar nuevos métodos agrícolas a los campesinos si todas las tierras buenas estaban en manos de latifundistas? ¿Cómo podía tener éxito la cooperativa local si el cacique monopolizaba todos los conductos comerciales? ¿Cómo podía eliminarse el alcoholismo si un diputado a la legislatura estatal obtenía sus ingresos de la venta de bebidas alcohólicas y distribuía aguardiente para influenciar las elecciones? No sólo daban estos factores una razón al maestro para entrar a la política, sino que podía resultarle imposible realizar con éxito su labor si no se llevaban a cabo cambios políticos importantes; en estas circunstancias debe reconocerse que la actitud oficial (antes de 1934) de 'que no haya política en la educación' era en sí misma ideológica y tendía a favorecer a las fuerzas conservadoras". (43)

Como vemos el maestro rural no podía negar a la realidad misma; no podía asumir una posición de indiferencia porque esta posición beneficiaba a los económicamente poderosos. Y por lo mismo solo podía o solidarizarse con las clases explotadas, que eran la mayoría social, o ser indiferentes a la problemática socio-política y por tanto favorecer a los poderosos. Su trabajo en las comunidades rurales y la concepción educativa vigente le permitían entender, hasta cierto punto, la situación socio-económica del país y la necesidad de organizar a campesinos para demandar tierra, luchar contra caciques y latifundistas. Durante esa etapa gubernamental el

(42) Véase: RAMIREZ, Rafael. Ob. cit. p. 21

(43) RABY, D. Ob. cit. pp. 94 - 95

muestro tenía el respaldo de una política de masas que le permitía solidarizarse con los sectores pobres del campo.

La existencia de una problemática específica en el campo durante el cardenismo se manifestaba en la presencia de luchas de sectores sociales que no habían visto solucionadas sus demandas (tierra, servicios, créditos agrícolas, empleo, mejoras salariales y mejores condiciones de trabajo). Aunado a esto a un marco institucional movido por una "ideología de izquierda" plasmada en el campo educativo y en una política de reformas sociales en la cual se reconocía oficialmente la legitimidad de ciertas demandas populares; legitimidad que el grupo gobernante manejaba dentro de los logros de la Revolución Mexicana.

Para 1938 esta política cardenista empezó a declinar debido, en gran parte, a la presión de los grupos conservadores del país. El proyecto educativo se fue transformando; los cambios organizativos se sucedieron; la acción de las escuelas rurales se restringió.

A las Escuelas Regionales Campesinas que en 1937 alcanzaron su punto más alto, debida a su activa labor social y por su solidaridad con los sectores sociales oprimidos, se les empezó a otacar en su labor social, señalándoseles que descuidaban su actividad escolar al ocuparse de otras cuestiones que no eran de su competencia.

Lo cierto es que tiempo atrás, la burocracia educativa había promovido una orientación educativa cualitativamente diferente a las anteriores, con la que los --

maestros apoyaban a sectores rurales en términos ya expuestos en este apartado. Se argumentaba que el campesino requería de "gestores" que les canalizaran sus demandas de tierra, y los que ya la poseían, requerían de "agentes sociales" que los enseñaran cómo trabajarla, es decir, capacitación técnica, así como "preparación" para "dirigirla y administrarla". Para 1938 con la presión de los grupos conservadores del país, la correlación de fuerzas empezaba a cambiar y la educación pública era el blanco de ataques por parte de esas fuerzas, por lo que se cuestionó seriamente la participación del maestro en la comunidad y se le limitó a la labor educativa en el aula. Oficialmente se consideraba que la participación social de los educadores rurales significaba el descuido del trabajo docente, la desorientación ideológica y la usurpación de atribuciones de funcionarios de otras dependencias. (44)

Evidentemente este criterio era un nuevo elemento que surgía para tratar de frenar la participación de los maestros en problemas de carácter sociopolítico cuyas soluciones rebasaban la capacidad de negociación y control del propio grupo gobernante.

Los cambios que se presentaron en la educación a fines de la década de los 30s se manifestaron a nivel de educación normal en la transformación de las Escuelas Regionales Campesinas a Escuelas Normales Rurales y a Escuelas Técnicas Agrícolas; estos cambios culminaron en 1941 ya con Manuel Avila Camacho en la presidencia.

(44) Véase a SEPULVEDA, M. ob. cit. p. 248

Resumiendo con el fin de rescatar algunos elementos que nos permitan entender este periodo cardenista dentro de la historia de la educación rural mexicana señalemos lo siguiente:

- En la etapa posrevolucionaria hasta 1939 existió una correlación entre el desarrollo sociopolítico y económico del país y la orientación que se le imprimió a la educación. Es decir, que los cambios que ocurrieron en el campo social y económico generaron un sistema de ideas que se aplicó en el terreno educativo. En este sentido la educación sirvió al grupo en el poder para solucionar y/o justificar problemas que el desarrollo del país planteaba, entre otros el desarrollo económico de las comunidades, el mejoramiento de las condiciones de vida de la población rural, el analfabetismo, la reorganización social de los poblados.

- El maestro rural jugó un papel político e ideológico destacado en la historia de la educación en México y también en su desarrollo socio-económico sobre todo a partir de 1926. La participación del maestro en el área rural se vio orientada, supervisada y limitada por el Estado mexicano.

- Probablemente el lapso comprendido de 1934 a 1938, con Lázaro Cárdenas en la presidencia de la república, ha sido la etapa en que mayor apoyo del Estado ha recibido el maestro en su labor social y educativa. Este apoyo o promoción no fue casual, se le dio porque beneficiaba a la burocracia gobernante para consolidar su hegemonía y por lo tanto para difundir el proyecto social del propio Estado. Trataremos

de explicarlo a partir de que seguramente las Escuelas Regionales Campesinas fueron la institución que más éxito tuvo como proyecto educativo oficial. Y a la vez fue una muestra de que cuando el Estado adecúa la educación a ciertas necesidades -- socio-económicas se obtiene el consenso popular y que en este caso rebasó los límites educativos oficiales. Por un lado la educación fue parte de un proyecto político que el Estado usó para legitimarse institucionalmente; por otro, fue un proceso que generó la solidaridad del maestro rural con los grupos campesinos pobres del país.

- El maestro rural fue vocero de la política oficial para la integración de las masas sociales al dominio y dirección del poder central. Las grandes limitaciones a que se vio sujeta su labor, fueron las impuestas por las estructuras económico-políticas -- tradicionales que aún poseía el país. El maestro se pudo dar cuenta en cierta medida que la educación con todo y su contenido socialista y su enfoque teórico-práctico no era suficiente para cambiar las estructuras de dominio que prevalecían en el campo. En cierta medida esas estructuras se reformaron, se reorganizaron para reforzar el sistema, con la reforma agraria y con la labor del maestro. Efectivamente, la realidad social mostró que a pesar de la ayuda a comunidades rurales, con nuevas técnicas de cultivo, pequeñas industrias, nuevos conocimientos sobre ganadería y demás prácticas sobre economía no se cambiaban ni se solucionaban los problemas estructurales que -- afectaban a la población rural.

Por todo lo expuesto se concluye que:

1. El maestro rural a partir de 1930 jugó un papel de agente de desarrollo no solamente social sino económico y político, apoyado y promovido por el Estado mexicano.
2. Gracias a la acción social del maestro se removieron y reorganizaron viejas estructuras localistas económicas y políticas que permitieron la integración de la economía campesina a la producción capitalista de un amplio sector social de las áreas rurales y la integración de estas masas al dominio y dirección del poder central.
3. Como proyecto educativo del nuevo grupo gobernante, a las Normales Rurales se les estructuró en el período que va de 1922 a 1940 como un órgano intermedio entre el Estado y la población rural. Dentro de las varias connotaciones que tiene esta relación, digamos que en términos ideológicos significó que las Normales Rurales era la entidad que transmitía la ideología oficial, la ideología de la Revolución Mexicana, a la par que formaba a los intelectuales que habrían de transmitirla a la población rural donde las Normales tenían influencia.
4. La transmisión de ideología tenían como objetivo principal, a nuestro modo de ver, la búsqueda de la consolidación y preservación de la hegemonía del bloque gobernante (y por tanto del proyecto social, político y económico que éste manejaba), que entre sus tareas inmediatas buscaba la consolidación del Estado nacional. En esta tarea, las Normales Rurales cumplieron un papel importante.

5.- IDEOLOGIA DEL ESTADO Y REFORMAS EDUCATIVAS EN LAS NORMALES RURALES. (1940 - 1946)

5.1 El Período Avilacamachista

El período avilacamachista puede caracterizarse, en términos generales, como un sexenio donde el proceso de industrialización del país es implementado por el Estado. Tras de esto se encuentran otros procesos que, como producto de la industrialización, afectan las diversas instancias del todo social: prioridad de la ciudad respecto al campo, de la industria respecto a la agricultura, cambio en la ideología del Estado, conflictos y recomposición del bloque en el poder, cambios en los contenidos de la educación y en la política educativa; en fin, toda una serie de procesos económicos, políticos, sociales y culturales que influyen, afectan y condicionan a la educación rural en general y a la educación normal rural en particular.

Es preciso destacar algunos elementos del avilacamachismo que nos den el perfil general del régimen. Veámos.

A finales del sexenio cardenista puede decirse que éste ya tenía conformada, tanto en lo social, lo político, lo económico y lo ideológico la herencia que dejaría al avilacamachismo. Herencia, por cierto, que para la fracción gobernante tiene sus lados "buenos" y sus lados "malos", según el punto de vista que se adoptase. Por un lado, un campesinado y un proletariado "organizados" y dirigidos de acuerdo a los --

Intereses del Estado; un partido político hegemónico que, como organismo civil, servía igualmente como base de apoyo al Estado; un aparato estatal consolidado de tal manera que estaba ya apto para "funcionar" en términos más modernos dentro del capitalismo en su fase de arranque de industrialización; un ejército y una fracción militar controlados, y cuya participación política se hallaba encuadrada dentro de los marcos institucionales. Por otra parte, y estos serían los lados "negativos", una serie de -- conflictos sociales desencadenados a partir de la política de masas cardenista que había puesto en movimiento a grandes sectores sociales del campo y la ciudad; movimientos que para ciertos sectores dominantes significaban un peligro para sus intereses como clase o como grupo. *

Particularmente, en el campo de la educación la llamada educación socialista no era aceptada de buen grado por caciques locales y gobernadores estatales.

Esta herencia conformaba, pues, el marco sociopolítico, donde actuarían como candidatos presidenciales: Manuel Avila Camacho, apoyado por la oligarquía agraria el bloque del Congreso y la gran mayoría de los gobernadores de los Estados (1); Francisco Múgica, que pretendía continuar con el proyecto social cardenista; Juan A. Almazán, apoyado fundamentalmente por sectores militares (intermedios y tropa) y --

(1) Luis Medina comenta que: "... la gran mayoría de los gobernadores, (tenían) un acuerdo al que, además de sostener el compromiso de apoyar económica y políticamente al exsecretario de la Defensa se le atribuye el propósito de bloquear cualquier simpatía que pudiese experimentar el presidente Cárdenas por el general Múgica. Historia de ... t. 18, p. 61

(*) Cfr. LEAL, Juan Felipe. *Ob. cit.* p. 49, CONTRERAS, Ariel. *México ... y véase también del Capítulo III el punto 3.4 de este trabajo.* p. 146

sectores de derecha. En sí, cada uno de estos candidatos a la presidencia representaban proyectos políticos y sociales diferentes.

¿Cuál era el proyecto sociopolítico que Avila Camacho manejaba como candidato a la presidencia?

Para el agro, el general poblano sostenía que:

- a) el campesino era un trabajador que debía tener una relación más estrecha con los demás sectores de la producción;
- b) el Estado tenía obligación de asistirles con educación, crédito e infraestructura agrícola;
- c) igualmente, sostenía que debía darse garantías a la pequeña propiedad y a las inversiones privadas para, así, fomentar la seguridad y la producción y
- d) debía titularse definitivamente la parcela ejidal de cada ejidatario como patrimonio familiar.

En términos generales Avila Camacho manejaba para el agro una modernización de la producción en términos de que ésta estuviera acorde con los requerimientos del proceso de industrialización.

Respecto al proletariado, el candidato del partido oficial dejó sentado desde su

campaña presidencial, que respetaría los derechos y conquistas de los trabajadores - pero no permitiría movimientos ni militancias que pusieran en peligro la paz social y romperían el clima de confianza para la inversión de los capitalistas.

Respecto a la educación, el general pablano mantenía una actitud cautelosa. Si la llamada educación socialista prácticamente había ya "hecho su testamento" para el sexenio siguiente (básicamente conflictos sociales por la orientación de la educación), el proyecto del candidato a la presidencia dejaba entrever que la educación precisaba de cambios cualitativos. En su gobierno, pues, la educación estaría orientada al trabajo y a la lucha contra el analfabetismo, y para ésto se necesitaría de una reforma al artículo tercero constitucional para precisar la orientación ideológica y pedagógica. (2)

El resultado final, el triunfo de Manuel Avila Camacho como Presidente de la República, se dió tras una serie de luchas entre las diversas fuerzas políticas que apoyaban a los candidatos presidenciales; y significó, por un lado, la derrota del proyecto de la izquierda oficial, que en cierta forma se proponía como objetivos la continuación y consolidación de los logros del cardenismo; y por otro, la emergencia en la arena política de fuerzas sociales que con su participación política recompusieron el bloque en el poder. Así, con el triunfo de Avila Camacho en las elecciones:

(2) Para una mayor información sobre el proyecto avilacamachista manejado en la campaña presidencial, véase: MEDINA, L. Ob. cit. pp. 89 - 96

"El país había entrado, decían los voceros más destacados del régimen, por el camino de la 'unidad nacional', de la armonía fecunda de las - clases, y ningún 'extremismo-de-izquierda-o-de-derecha-' podía ensombrecer el futuro generoso que aguardaba a la Nación". (3)

La "unidad nacional", ideología política del avilacamachismo, no significaba más que conciliación de clases; el "futuro generoso" no era otra cosa que el desarrollo industrial; dejar de lado los extremismos de derecha o de izquierda, quería decir optar por la ideología "neutral" del capitalismo.

El triunfo avilacamachista significaba, pues, por otro lado, el triunfo del movimiento anticardenista en el cual confluían la oligarquía latifundista (apoyada por algunos altos oficiales del ejército), el sector industrial, los maestros de primaria urbanos, trabajadores de los sindicatos de industria y sectores de las capas medias. (4)

Ya en la presidencia de la República, Avila Camacho puso en práctica el proyecto social que representaba y que había esbozado en su campaña presidencial. Dentro de las primeras tareas de su mandato la administración avilacamachista se dedicó a resolver la parte "negativa" de la herencia cardenista: el problema del movimiento obrero (alentado en el cardenismo por razones políticas), el problema en el agro (inseguridad en el campo y efervescencia política de los trabajadores rurales) y el problema de la educación y los problemas afines a ella (en el agro, militancia política de los maestros rurales al amparo de la llamada educación socialista y los conflictos so-

(3) CONTRERAS, J. A. México ... pp. 90 - 91

(4) Cfr. CONTRERAS, J. A. Ob. cit. pp. 38, 84, 90 y 91

ciales por ella generada) Así:

"los primeros seis meses de 1941 se dedicaron a las reformas legales indispensables para crear el marco jurídico e institucional apropiado para fortalecer la capacidad arbitral del Estado. Lo primero fué citar - al Congreso a sesiones extraordinarias a fines de 1940, cuando estaba a punto de concluir su período ordinario. A mediados de 1941, el gobierno presentó el proyecto de reformas a la ley laboral en el que además de definirse los requisitos para la huelga permitida, se especificaban sanciones para los que incitasen a la huelga ilegal; prohibíanse la coacción y la violencia física como medios accesorios de la acción sindical; se establecían los términos de la notificación de la declaratoria de huelgas, y se ordenaba que las juntas de conciliación debían empezar a trabajar en la avenencia de las partes antes de la fecha señalada para la suspensión de labores". (5)

Se trataba, pues, más que una conquista del movimiento obrero, una manlabra del Estado para, en aras de la "unidad nacional", institucionalizar, enmarcar y conducir de acuerdo a los nuevos intereses del Estado al movimiento obrero. Si el cardenismo le había concedido una participación relativamente autónoma en la política y en la economía, y esto era parte de la "herencia", ahora, para la burocracia política, al proceso de industrialización y el nuevo proyecto social requerían de un Estado "arbitral" y conciliador para, como ya se dijo, mantener el clima de confianza - para las inversiones de capital.

En el agro también se dieron cambios cualitativos sujetos, por lo menos, a tres factores: la presencia de la segunda guerra mundial, la demanda de materias primas por parte de los países imperialistas que participaban en la guerra y el proceso de in

(5) MEDINA, L. ob. cit. p. 290

ustrialización en el país. Así, el Estado avilacamachista optó por una disminución considerable en el reparto agrario (6) y una modernización de la agricultura en términos de una industria moderna; buscando el fortalecimiento de un mercado interno y - la garantía de desarrollo económico.

Isidro Castillo comenta este proceso en los siguientes términos:

" 'Durante los periodos de Avila Camacho y Alemán, la distribución de tierras disminuyó notoriamente, pues se desvió la atención a la productividad por medio de la irrigación, el crédito agrícola, la mecanización y la diversificación. En vez de concentrar la agricultura en el maíz y el frijol, fueron impulsados otros productos de consumo, y la producción de materias primas de uso industrial. La reforma agraria cedió ante la industrialización como respuesta a los problemas de México' ". (7)

En términos ideológicos el reparto agrario se siguió manejando, (aunque, como ya se mencionó, su proporción disminuyó considerablemente), Avila Camacho no podía negar lo que aquel representaba como mecanismo para obtener consenso en los -- sectores campesinos. Sin embargo, las preferencias por el ejido, tal y como se había manejado en el cardenismo, no persistieron en este período presidencial. La pequeña propiedad privada y el individualismo en el ejido ganaron terreno en la política económica en el agro.

Esta última medida, el individualismo en el ejido, tenía también su dimensión

- (6) De 17,890 hectáreas repartidas en el período cardenista se pasó a 5,519 en el período avilacamachista. Cfr. IANNI, Octavio. El Estado capitalista en la época de Cárdenas. p. 89
- (7) Citado en: CASTILLO, I. ob. cit. pp. 10 - 11

Ideológica: se buscaba el apaciguamiento de la actividad política en el agro (sobre todo la actividad de los trabajadores del campo y de los normalistas rurales); se buscaba también captar la "propagación de doctrinas exóticas" y el ejercicio de indebidas hegemonías. (8)

Así por lo menos, dos dimensiones estuvieron presentes de manera manifiesta en la política avilacamachista en el agro: a) la dimensión ideológica política que buscaba la "unidad nacional" y la conciliación de las diferencias de proyectos sociales para la tranquilidad y la seguridad en la inversión de capital; todo esto para apuntalar el cambio en la ideología del Estado que promovía el crecimiento económico vía el desarrollo industrial, como fin y justificación de la Revolución Mexicana; b) la dimensión económica que, presionada por los requerimientos del proceso de industrialización y los requerimientos de materias primas exportables para las metrópolis imperialistas fortaleció la pequeña propiedad rural y la parcelación del ejido, dando preferencia, obviamente, al capital privado y a su proyecto social de desarrollo.

¿Cómo se desarrolló el proyecto avilacamachista en la educación pública?. Pasemos al siguiente punto.

(8) Cfr. CASTILLO, l. ob. cit. pp. 236 - 237

5.2 Avilacamachismo y Educación Pública

El período avilacamachista interesa en lo educativo por el cambio de orientación que experimentó la política educativa oficial.

Durante este sexenio la Secretaría de Educación Pública tuvo tres ministros: Luis Sánchez Pontón, Octavio Véjar Vázquez y Jaime Torres Bodet. La habilidad política de cada uno de ellos para sortear y resolver los problemas que desencadenó la llamada educación socialista en el período avilacamachista, pudo palpase en el tiempo que permanecieron en su cargo y en su obra realizada.

Luis Sánchez Pontón permaneció nueve meses en su cargo; por su adhesión cardenista, fue atacado de tener nexos con el Partido Comunista y de campañas de propagandismo en favor de dicho Partido. (9)

Durante su gestión, la Secretaría de Educación Pública reorganizó su estructura administrativa y sostuvo la llamada educación socialista como orientación de la educación pública. Este hecho contribuyó a su salida del gabinete presidencial.

Obviamente, para 1940 la educación socialista no contaba con el consenso del grupo en el poder y solamente fue apoyada por algunos funcionarios cardenistas que permanecieron dentro del grupo gobernante avilacamachista. La política económica se había reorientado; la política educativa privilegiaba una educación para la defensa

(9) Véase: MEDINA, Luis. ob. cit. p. 146

de la soberanía y de la unidad nacional. La educación socialista era desplazada - debido a un nuevo proyecto político y social; la problemática que surgió a raíz de - su implantación (sobre todo por la presión de los grupos conservadores y religiosos) - se vio acentuada a inicios del sexenio, y hubo presiones políticas para su caída a - través de la modificación del artículo 3o. Constitucional.

El segundo ministro de Educación Pública, Octavia Véjar Vázquez, ocupó este puesto de septiembre de 1941 a septiembre de 1943. Su política se diferenció -- claramente de la del secretario que le precedió debido a su forma drástica de resolver los conflictos de carácter laboral y/o educativos. (10) Los objetivos a alcanzar durante su estancia como secretario de la SEP se centraban en:

"... reglamentación del Artículo 3o. según el sentir público, abolición de toda influencia extraña en la escuela mexicana, renacimiento espiritual y moral de la juventud, búsqueda a través de la educación de la unidad nacional, eliminación del sistema coeducativo y - multiplicación de las escuelas particulares". (11)

Los objetivos que pretendía alcanzar Véjar Vázquez curiosamente coincidían - con las demandas de los grupos conservadores y clericales opositores a la política ca

(10) Isidro Castillo menciona en su texto México y su Revaluación Educativa que: "El ministro Véjar Vázquez, desde su llegada, se significó por sus procedimientos drásticos para corregir los errores cometidos en tiempos de Vázquez Vela, arrasando de paso con muchas cosas positivas, consolidadas en nuestro sistema y aceptadas por la opinión general; ejemplos: la coeducación, las regionales campesinas, etc.. En su propósito de moralizar al magisterio, empleó también una táctica violenta que tomó el cariz de una verdadera persecución policiaca contra los maestros simpatizadores de los principios revolucionarios". p. 41

(11) MEDINA, Luis. Ob. cit. p. 155

denista y en especial a la educación socialista.

La nueva política educativa no era obra exclusiva de Véjar Vázquez, sino de la ideología que representaba el propio Avila Camacho. La idea de lograr la unidad nacional vía la educación era una cuestión fundamental para el presidente de la República, así como la erradicación de toda ideología extranjera. (12)

La preocupación del secretario de Educación de reglamentar el artículo 3o. de la Constitución, "según el sentir público", se apoyaba en las manifestaciones públicas de los grupos opositores a la educación socialista; manifestaciones dadas desde 1939 y acentuadas en 1940 - 1941. Poco después de asumir su cargo, organizaciones como el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación y el Frente Revolucionario Mexicano de Maestros se aliaron con la Unión Nacional de Padres de Familia, el Partido Acción Nacional, la Liga Nacional Defensora de la Libertad y otras organizaciones como las denominadas Acción Revolucionaria Mexicanista y la Confederación Nacional de Partidos independientes. Todas estas organizaciones convocaron a concentraciones masivas donde apoyaban la política educativa del nuevo secretario de Educación y demandaban la modificación del precepto constitucional. (13)

- (12) Luis Medina comenta que: "... el propio presidente Avila Camacho -en una ceremonia de entrega de diplomas a normalistas, después de ponerles en guardia contra la desviación de las actividades propias de la enseñanza declaraba su convencimiento de que 'Las ideologías desprovistas de arraigo en nuestro suelo, resultan vanas y estériles', clara alusión al sindicalismo radical de que hacía gala el STERM (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana)..."
MEDINA, L. Ob. cit. pp. 354-355 (subrayado nuestro)
- (13) Véase MEDINA, L. Ob. cit. pp. 359 - 360

La nueva orientación educativa, contemplada en la nueva Ley Orgánica de 1941, se centraba en una educación para la "unidad nacional", "el engrandecimiento de la patria", "la integración definitiva de nuestra nacionalidad" y "la integración moral del país"; conceptos con los cuales la educación ya no estaba en función de una orientación socialista que pretendía preparar mentalidades para el cambio social, sino que más bien defendían los valores occidentales de la sociedad capitalista. En esta perspectiva, no importaba que México fuera un país con una población pobre y analfabeta y con una injusta distribución de la riqueza, había que defender a la Nación ante la amenaza de la segunda Guerra Mundial. Evidentemente la amenaza de la guerra era un hecho real, solo que este hecho se aprovechaba política e ideológicamente para desarrollar un proyecto que no contaba con el consenso de la mayoría y por lo tanto había que darle una justificación.

La expedición de la Ley Orgánica de la Educación Pública el 31 de diciembre de 1941 significó, en cierta medida, la realización legal y jurídica del proyecto educativo representado y manejado por Véjar Vázquez. La nueva ley planteaba los principios generales que deberían orientar a la educación pública en México.

Dentro de la exposición de motivos de la propia ley, el presidente de la República, Manuel Avila Camacho, señalaba que a partir de las manifestaciones de ciertos sectores sociales en torno a la educación, el gobierno a su cargo:

"... iniciarla, oportunamente, su reglamentación con dos objetivos:

dar acceso al campo educativo a todas las fuerzas que concurren a mejorar la obra docente, contando entre aquellas en orden preferente a la iniciativa privada, y trazar lineamientos tales a los sistemas y a los programas que establezcan una correspondencia cada día más estrecha entre la escuela y la realidad de México..." (14)

El objetivo más importante, sin duda, era la participación de la iniciativa privada en la educación pública. Esta respondía a la presión ejercida por los grupos conservadores a las cuales aludía Avila Camacho por un lado, pero al mismo tiempo era un hecho que contaba con la aceptación de la fracción gobernante en la medida en que se promovía un movimiento político e ideológico en favor de la reforma a la educación cardenista.

Dicha reforma se sustentaba en pretender "impartir conocimientos más amplios, mejor sistematizados y más útiles a la gran masa escolar del país". (15)

Lo cierto era que la reforma debía descansar en propósitos científicos y ante éstos, las objeciones que pudieran darse se veían abiertamente contrarias al "avance" cultural y al "desarrollo" social del país.

(14) México, Secretaría de Educación Pública. Ley orgánica de la Educación Pública. p. 6 (subrayado nuestro)

En otra parte de su exposición de motivos, Avila Camacho reitera la invitación del Estado hacia la iniciativa privada en los siguientes términos: "El Poder Ejecutivo Federal, señala el presidente, espera de la iniciativa privada su más franca y leal colaboración con el Estado, para alcanzar la mejor prestación posible del servicio educacional. Conociendo la conveniencia para el país de que los particulares impartan educación pública, en el proyecto de ley que se inicia se han incluido disposiciones que tienden a fomentar y ayudar a la iniciativa privada en la materia..." Ibid. p. 10

(15) Ibid. p. 6

Ciertamente, el conocimiento debía actualizarse, pero no debía justificarse - en su nombre cualquier modificación a la educación, mucho menos las modificaciones que respondían a intereses políticos y económicos de grupos minoritarios.

La supuesta necesidad de adoptar los planes y programas de las escuelas a la realidad del país resultaba francamente demagógica en función de que en la Ley Orgánica se reglamentaron planes y programas de estudio iguales para el campo y la ciudad. Evidentemente, México no era un país homogéneo; la realidad del campo era, y es, diferente a la de las ciudades. En nuestra opinión, la educación en el agro y en las ciudades debía, y debe en la actualidad, responder a las necesidades de las problemáticas específicas.

En la exposición de motivos Avila Camacho insistía en la necesidad de precisar los alcances ideológicos del contenido del artículo 3o. Constitucional (16); en esta línea también se inscribían la comisión de Educación Pública de la H. Cámara de Diputados. Ambos coincidían en la tergiversación del término "socialista", por lo que la Ley Orgánica debía precisar ampliamente lo que debería entenderse por educación socialista. Avila Camacho afirmaba que:

- (16) Avila Camacho señalaba que: "... es evidente que el primer problema que se ofrece a la Ley Orgánica de la Educación Pública, es el de definir con precisión el sentido ideológico del Artículo 3o. Constitucional, pues la generalidad de los términos en que éste se encuentra concebido hace indispensable su interpretación. Ibid. p. 7

"El Artículo 3o. Constitucional estatuye que la educación que imparta el Estado será socialista. Pero el socialismo en sí mismo considerado, es una fórmula general, una actitud de la conciencia humana ante la vida en sociedad, cuya característica más constante radica en la afirmación de la preeminencia de los valores e intereses de grupo sobre los valores e intereses del individuo aislado... El Poder Ejecutivo a mi cargo estima que el socialismo preconizado por el Artículo 3o. Constitucional es el socialismo que ha forjado la Revolución Mexicana..." (17)

La necesidad política de unificar criterios en torno a la educación era una -- preocupación central en Avila Camacho, pues su disgregación llevaba, según el -- presidente, a la desintegración nacional en la medida en que se entendía el artículo 3o. Constitucional como una doctrina ajena a nuestros valores, y generadora de posiciones políticas ajenas a nuestra historia.

La necesidad de explicar términos del texto constitucional iba más lejos de precisar el término socialista. Para el presidente, la frase "combatirá el fanatismo y los prejuicios" no debía tomarse como una afirmación que llevara a concibir a la educación como una "educación antirreligiosa". Tratando de resumir, Avila Camacho señalaba que

- "a) La educación pública debe ser ajena a toda doctrina religiosa; -
- b) la educación pública debe combatir el fanatismo y los prejuicios ajustando la enseñanza a los datos y métodos del adelanto científico;
- c) la educación pública, por tanto, no puede conceptuarse escuela antirreligiosa. (18)

(17) *Ibid.* pp. 7 - 8

(18) *Ibid.* p. 10

Avila Camacho trataba de evadir el enfrentamiento escuela pública-Iglesia - que se venía arrastrando desde tiempo atrás, y que se había agudizado durante el régimen del General Plutarco Elías Calles. Trataba al mismo tiempo de crear una Imágen "sana" a la escuela a la cual los padres de familia mandarían a sus hijos con cierta confianza, pues el temor de muchos de ellos de que a sus hijos se les enseñara valores e ideas extrañas y antirreligiosas los llevó, en un momento dado, a no mandarlos a las escuelas, en muchos casos por consejo de la propia Iglesia.

En tercer lugar, la precisión de algunos términos, por parte de Avila Camacho, respondía a la presión de los grupos conservadores que cuestionaron el proyecto educativo del régimen cardenista.

Otro elemento que aparece en la Ley Orgánica, y cuya presencia responde a cierta problemática política, es el reconocimiento de la familia como sujeto educador. Avila Camacho lo explicaba así:

"El Poder Ejecutivo Federal a mi cargo considera que divorciar la escuela y el hogar es contrario a los buenos fines de la educación, pues no es dable precisar en dónde termina la educación que el niño recibe en el seno de la familia y dónde principia la que recibe en la escuela, una correcta comprensión de lo que es la educación lleva a afirmar que es indispensable la más estrecha y armónica colaboración entre la familia y la escuela, para alcanzar los deseados fines de la educación. Es, pues, menester reconocer a la familia una fundamental misión que le corresponde en la labor educativa, y procurar que los padres cooperen de modo decidido y constante con los maestros en la educación de sus hijos menores. (19)

La manera de ver la relación escuela pública-sociedad por la fracción gobernante avilacamachista, distaba mucho de la concebida no solamente durante el cardenismo sino de mucha tiempo atrás; es decir, desde la concepción vasconceliana de escuela pública-sociedad en el régimen del General Obregón.

El desplazamiento de la concepción educativa anterior al avilacamachismo desplazaba consigo la relación comunidad-escuela. Esta relación, que había nacido en gran medida de la experiencia práctica de la escuela rural mexicana, era sustituida por una concepción más individual que había nacido y que respondía más bien a una cierta problemática urbana. Dicha concepción se fundaba en el trinomio - - - hombre-familia-nación.

El reconocimiento de Avila Camacho hacia la familia era porque, como el mismo lo señalaba:

"... son los padres de familia quienes mayor interés tienen en una debida prestación del servicio educacional, así como de que en éste se observe la más estricta disciplina y moralidad..." (20)

Efectivamente, a raíz de las protestas de padres de familia hacia la escuela socialista, el Estado les reconocía a éstos su derecho y a la vez la necesidad de manifestar su desacuerdo por cualquier anomalía del sistema nacional de educación, y en particular por cualquier intrusión de doctrinas ajenas a los valores de la familia y de la nación mexicana.

(20) Ibid., p. 14

Un punto más que trataba la nueva Ley Orgánica de 1941 era la supresión de la coeducación. Este tema respondía también a la nueva política educativa caracterizada por una crítica de ciertos logros educativos del cardenismo.

Avila Camacho en la exposición de motivos de la Ley hacía énfasis en este aspecto, señalando que era "... una de las cuestiones educacionales que más (habían) ogitado a la opinión pública del país y que más oposición (había) levantado.", por lo que a partir de la Ley Orgánica de 1941 se establecía la educación unisexual. Aclaraba también que no pretendía entrar en polémica respecto a los fundamentos pedagógicos del sistema coeducacional (21), observando simplemente que:

"Tal sistema no (había) producido resultados positivos notorios; por lo que será nocivo para el bienestar social mantener una institución que repugna al sentimiento de la nación y que no ha dado frutos laudables."
(22)

Ante las palabras del presidente de la República no se podía menos que asegurar que era un enemigo abierto de esta modalidad de educación. ¿Pero qué tan ciertas resultaban sus palabras en cuanto al sentir social?

Ciertamente la coeducación era un problema durante el cardenismo que había creado fuertes conflictos sociales hasta llegar al extremo, en 1939, de decretarse su

(21) Ibid, p. 14

(22) Ibid, p. 14 - 15 (subrayado nuestro)

no establecimiento en las escuelas (23). Para 1941, amplios grupos conservadores, entre ellos el clero, las organizaciones sinarquistas, grupos de padres de familia, se gufan oponiéndose abiertamente a su aplicación en las escuelas públicas. La preocupación de estos grupos acerca de la educación mixta radicaba en que atentaba contra sus "principios". Pero era más la lucha abierta hacia lo que significaba la coeducación y hacia lo que ésta representaba desde un punto de vista ideológico, que la oposición a una problemática real que creaba el que hombres y mujeres fueran a la misma aula de clases. Así, la coeducación resultaba más bien una agresión a los prejuicios morales y religiosos de los padres de familia.

Por eso Avila Camacho se manifestaba por la reglamentación de la educación unisexual como "uno de los principales anhelos de la nación en materia educativa."

La promulgación de la Ley Orgánica de la Educación Pública representaba en gran medida la solución a una parte de la problemática sociopolítica heredada del cardenismo. Aunque la fracción Avilacamachista no asumió una posición definida aparentemente con ninguno de los bandos en conflicto, finalmente, las medidas adoptadas por aquella favorecieron a los grupos conservadores. Dichas medidas, particu

(23) Victoria Lerner comenta que: "Una prueba de que las cosas estaban que ardan es el caso que se les hizo. El día de San Silvestre la Cámara de Senadores siguió corriendo para atrás, haciendo menos socialista la enseñanza al decretar (entre otras cosas): (...) que la coeducación sólo se establecería cuando las condiciones higiénicas de los planteles lo permitiesen. Historia de la Revolución Mexicana, tomo 17, p. 190

lamente sancionadas en esta Ley Orgánica, significaron el reconocimiento a algunas de sus demandas, (como ya mencionamos): la participación de la iniciativa privada en la educación pública, los alcances ideológicos del artículo 3o. constitucional en materia de la educación socialista y la educación unisexual, fueron logros de grupos reaccionarios y conservadores que veían en la educación socialista un atentado a sus valores e intereses.

Los sectores sociales que apoyaban la educación socialista no habían recibido aún el golpe final, dado que, con la Ley Orgánica de la Educación Pública (24), - apenas se preparaba el contexto ideológico que llevaría a cambiar el precepto constitucional, el artículo 3o., en 1946.

En el campo laboral la relación de Octavio Véjar Vázquez con las organizaciones magisteriales fue siempre tirante hasta llegar al enfrentamiento personal; uno de los propósitos del presidente Manuel Avila Camacho y del Secretario de Educación era el de unificar las organizaciones magisteriales en un solo organismo, pero esto - éste último convocó a los líderes del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) y del Frente Revolucionario Mexicano de Maestros - - (FRMM) y del Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE),

(24) El texto del artículo 3o. constitucional prevalecía en los siguientes términos: "La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. Ibid. pp. 49 - 50 .

dándoles un plazo para que llevaran a cabo la unificación. Esta no se realizó en primera instancia por las declaraciones del dirigente de la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FETSE) en el sentido de que la futura organización única debía pasar a formar parte de esta Federación. (25) Otro factor que propiciaba las diferencias entre las organizaciones magisteriales era la posición que cada una de éstas guardaba con respecto a la educación cardenista y a la necesidad de modificarla, así como la actitud autoritaria del Secretario de Educación Pública para resolver los conflictos. Ejemplo de ello es la actitud de Véjar Vázquez hacia la modificación de la llamada educación socialista, actitud que se apartaba de concebir que debía tomarse en cuenta la posición de los maestros para llevar a cabo -- cualquier cambio en la legislación educativa. Por el contrario, señalaba que se consultaría a otras instancias entre las que se encontraban: la opinión pública, el partido oficial, los gobiernos de los estados, las organizaciones estudiantiles y los sectores del Congreso de la Unión (26). Por lo que más que contribuir a fomentar la unificación, el Secretario de Educación ahondaba las diferencias entre la Secretaría y las organizaciones magisteriales por un lado, por otro entre las mismas organizaciones ya que éstas guardaban diferentes posiciones.

Estas diferencias se acentuaron sobre todo con el STERM por el cese de empleo

(25) Véase: MEDINA, Luis, Ob. cit. p. 366

(26) Ibid., p. 368

dos de parte de la Secretaría y más tarde por la entrega de Véjar Vázquez a la prensa de documentos que ilustraban supuestas actividades de maestros comunistas. (27)

Con esta medida el enfrentamiento entre el STERM y el Secretario de Educación rebasaba cualquier posibilidad de solución, pues afloraban finalmente las diferencias políticas e ideológicas de uno y de otro.

Por otro lado no obstante las dificultades, sucedidas, el interés de Avila Camacho por unificar a los maestros, rebasaba cualquier diferencia, por lo que convocó al Sindicato Unico Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), al STERM y al Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Enseñanza (SMMTE) a un Congreso en el cual debía darse la unificación de las organizaciones: ésta se dio parcialmente al integrar a los maestros del Distrito Federal, el 29 de noviembre de 1943, en un solo organismo. (28)

En una acción definitiva para solucionar el descontento del STERM y del SUNTE, el Presidente Avila Camacho, pidió la renuncia al Secretario Véjar Vázquez; seguramente el Presidente tenía ya suficientes motivos como para removerlo de su puesto, - pues se había ganado la oposición en primer lugar de todos los promotores de la educación socialista; en segundo lugar de las organizaciones magisteriales por su política de persecución, despidos, traslados, agresiones y represión al magisterio urbano y rural; en tercer lugar la oposición de sectores sociales directamente ligados o relacio-

(27) Ibid., p. 371 - 372

(28) Ibid., p. 376 - 377

nados a las organizaciones de los trabajadores de la educación, y a otros grupos afectados por la política educativa como fueron sindicatos obreros y campesinos, organizaciones estudiantiles, entre otros.

La salida de Véjar Vázquez de la SEP permitió salvar diferencias y realizar la unificación de los trabajadores de la educación.

A Octavio Véjar Vázquez lo sustituyó Jaime Torres Bodet; su gestión, en lo general, fue mucho más aceptada que la de Véjar Vázquez. En un intento por rescatar y aplicar la concepción vasconcelista de la educación, llevó a cabo ciertas tareas educativas que le ganaron prestigio en su labor oficial y un cierto carácter humanista y cultural a su labor educativa. (29)

Entre sus realizaciones se cuenta la Campaña de Alfabetización, la edición de numerosos textos, la fundación del Instituto de Capacitación del Magisterio, la reorganización, construcción y mejoramiento de las escuelas y la modificación del texto del Artículo 3o. Constitucional, entre otros. Como ya se mencionó durante su gestión se llevó a cabo la unificación magisterial a través del surgimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación que fue reconocido el 15 de marzo de -- 1944 por medio de un decreto presidencial "... como el único organismo representativo de todo el magisterio nacional." (30)

(29) Véase: C. STILLO, Isidro. Ob. Cit. p. 49

(30) SOTELO Inclán, Jesús. "La educación Socialista" en Historia de la Educación Pública, p. 317

Torres Bodet representaba una línea menos dura que la de Véjar Vázquez; su política fue más de conciliación que de represión. Hasta donde se sabe, no recurrió a hechos como los llevados a cabo por Véjar Vázquez al que se le responsabilizaba de la matanza de estudiantes en el centro de la ciudad el 6 de agosto de 1942, del cese de cientos de maestros, de la persecución de maestros difusores de la educación socialista, del ataque a las Escuelas Técnicas y a las Escuelas Regionales Campesinas y en general a todas aquellas que en función de ligarse a las comunidades rurales para realizar su labor social, eran centros de actividad política. (*)

La concepción educativa de Torres Bodet se puede ver en las siguientes líneas:

Para el ministro de Educación la Educación debía caracterizarse por:

"... buscar un equilibrio entre la ciencia, el arte, la moralidad y la economía; entre los intereses individuales y los colectivos, de modo que por su nobleza y elevación jamás estuviesen en pugna; que México desenvuelva todas sus posibilidades, que sea fiel a sí mismo, como en la imagen del poeta, y dentro de él, cada individuo logre su formación y plenitud como persona humana." (31)

Con tan altos ideales las pugnas entre los grupos magisteriales y entre los sectores sociales a favor y en contra de la educación pública se veían minimizadas, sin razón de ser, sin objeto ni fin justificable pues su insistencia y existencia redundaría en perjuicio de la nación, en la obstaculización de la unidad nacional y de la paz.

(31) CASTILLO, hidro. Ob. cit., p. 50 - 51

(*) Véase el texto de RABY, D. Ob. cit., pp. 92-95, pp.109-146 donde se comentan las diferentes actividades socio-políticas del maestro rural.

La llegada de Torres Bodet a lo SEP trajo consigo tranquilidad y calma en el agitado ámbito socio-político del país; su trayectoria literaria y cultural en general le crearon una imagen respetable y confiable, así como sus declaraciones públicas en torno a su posición e intereses políticos. Su pretendida posición de "neutralidad o marginalidad" en los conflictos educativos * era por demás táctica pues si se hubiera definido por uno u otro bando evidentemente se hubiesen desatado enfrentamientos que ni lo SEP ni el Presidente de la República hubieron podido solucionar a partir de recursos administrativos o verbales.

En cambio, al no acceder, abiertamente, a ninguno de los bandos estaba asegurada su posición en el conflicto como fuerza capaz de negociar.

Así, Torres Bodet no accedió abiertamente a ninguno de los grupos sociales en conflicto y sin embargo, desde un punto de vista jurídico e ideológico continuó el labor de Octavio Véjar Vázquez en torno a la reforma del artículo 3o. constitucional, al mismo tiempo que no daba marcha atrás en los hechos realizados por Véjar Vázquez.

Una cierta continuidad pudo verse también en la aceptación y promoción de la iniciativa privada en la educación pública. Torres Bodet no solo aceptaba esta participación, sino que lo justificaba en:

"... el hecho de que el gobierno carecía de los medios económicos suficientes para solucionar todos los problemas educativos..." (32)

(*) Véase el discurso "Años contra el tiempo" en: TORRES BODET, Jaime. Educación y concordia... donde se aprecia la posición del Srío. frente a la problemática socio-política en el campo educativo.

(32) MEDINA, Luis. Ob. Cit. 383 - 384

Su política laboral se fundaba en una negociación a través de la que:

"... compraba la paz a cambio del respeto a los derechos adquiridos por los maestros. Apaciguados así los temores inmediatos, continuó así con su filosofía educativa, permeada de nacionalismo, de la idea de la unidad nacional." (33)

En función de dichos valores se desarrollaron las actividades de la Secretaría de Educación Pública. Las condiciones económicas y materiales de maestros y escuelas no se vieron beneficiadas de inmediato; los maestros, por ejemplo, tuvieron que someterse a la capacitación profesional y así, poco a poco, ir mejorando sus salarios y sus prestaciones laborales. En cuanto a la construcción de escuelas, fue esto uno de los renglones que alcanzó mayor éxito durante la gestión de Torres Bodet. A partir de 1944 se desarrolló un amplio proyecto de construcción de escuelas alcanzándose a construir 588 edificios escolares para alojar 200 mil alumnos. (34) Este proyecto contó con la participación activa de la iniciativa privada, dando lugar a numerosos centros educativos privados.

Este último hecho, el proyecto de construcción de escuelas, fue posible gracias a que el presupuesto de la Secretaría de Educación se vio notablemente incrementado: de 97 millones de pesos ascendió a 207 millones entre 1944 y 1946. (35)

Probablemente la modificación del artículo 3o. constitucional significó un punto culminante dentro de la gestión de Torres Bodet en función de cierta habilidad po

(33) MEDINA, Luis. Historia ..., p. 378

(34) Ibid., p. 385

(35) Véase: MEDINA, Luis. Ob. cit., p. 381

lítica que le permitió consolidarla en un momento determinado y con un cierto consenso social.

La aprobación del proyecto de modificación al texto del artículo 3º constitucional se realizó el 26 de diciembre de 1945 por la Cámara de Diputados y el 28 del mismo mes por la Cámara de Senadores.

5.3 Avilacamachismo e Ideología Educativa

Pasemos a ver los lineamientos generales de la ideología educativa del período 1940 - 1946.

Si quisieramos identificar el signo más sobresaliente de la ideología educativa del período señalado, podríamos hablar de la relación educación-economía como el elemento más sobresaliente y característico en dicho lapso. En otras palabras el período mencionado se caracteriza en lo general, por el ligamento que el Estado hace de la educación y la economía. En este sentido la ideología política se estructura a partir de dicha relación presentándose de una manera inseparable. Se mencionará (tanto por parte del presidente de la república como de secretarios y funcionarios de educación) que la educación favorece, estimula y engrandece la economía del país y viceversa. Por tanto la educación que imparte el Estado se genera en este ámbito bien definido. Todas las acciones que se realicen en el área educativa serán enmarcadas en esa relación educación-economía.

La ideología educativa en el régimen Avilacamachista es primeramente un parteaguas en el llamado "proceso revolucionario" mexicano. Se trataba de que la educación siguiera coadyuvando a la revolución pero ya no desde la perspectiva que el cardenismo había abierto. La nueva ideología educativa era, si, una contribución de la Revolución Mexicana pero debía eliminar todo vestigio de ideas que no es tuvieran de acuerdo con los nuevos rumbos que el proceso revolucionario tomaba.

Por esto comenta Isidro Castillo que:

"... las orientaciones que imprimió (el régimen de Avila Camacho) a la política educativa tuvieron cierto aspecto de reaccionarismo, como podría juzgarse por sus ideas y por sus ejecutorias. En relación con la educación socialista, llegó a declarar que eran incompatibles los términos de democracia y de sectarismo. 'Los que anhelan una escuela de grupo, los que anhelan una escuela con una tendencia ideológica parcial, no son demócratas. Demócratas son aquellos que quieren el engrandecimiento de México, la integración definitiva de nuestra nacionalidad: los que aspiran y quieren, como nosotros, ir formando en cada uno de nuestros niños y en cada uno de nuestros adolescentes el concepto de patria'." (36)

La idea entonces que manejará la nueva ideología educativa será aquella que deshecha todo lo que huele a "revolución social"; se trataba de continuar con la Revolución Mexicana pero sin aquellas ideas extrañas y ajenas al pueblo de México -- que tantos conflictos causaban al desarrollo del país. Se trataba de "... consolidar la reforma educativa emprendida por la Revolución" (37), decía Avila Camacho.

La ideología educativa en el período de Avila Camacho tendría las siguientes características:

- Liga las tareas educativas que el Estado imparte con el proceso de desarrollo del capitalismo en México en ese momento.
- Se deslinda por completo de todo nexo con la ideología educativa del período cardenista y estructura un lenguaje que excluye todo elemento que pudiera ser un -

(36) CASTILLO, Isidro. México ..., p. 42

(37) México. SEP, SP. México a través de los ..., T. II, p. 255

vestigio del pasado.

- Toma como valores conceptos como "reorganización de la sociedad", "unificación de los sistemas de enseñanza", "modernización educativa", "modernización pedagógica", "fortalecimiento de la economía", "educación para la paz, la democracia y la justicia social", "Unidad nacional".

- Aparece como una continuación de la reforma educativa emprendida por la Revolución Mexicana; es decir la ideología educativa en ese régimen continua siendo parte de la ideología del Estado posrevolucionario.

- Asigna al sistema escolar del campo y la ciudad los mismos programas de estudio; rompiendo con la política de establecer programas para las escuelas del campo diferentes a las de la ciudad:

"Era la primera vez que en México se aplicaba un mismo programa a las escuelas del campo y de la ciudad; con la misma orientación, comunes propósitos o igual contenido, aunque susceptibles de adaptación a los medios diferentes... Con todo, se trataba (escuchese bien) de un programa urbano que habría de adaptarse al medio rural. Mas como esto no era fácil lo que sucedió en la práctica fue que este programa, confeccionado conforme a las necesidades de la capital de la República... desplazó el programa vital de la escuela rural y a la escuela misma." (38)

- Impone nuevas funciones a la escuela rural en la medida que al agro en su conjunto se le asignan nuevas modelidades en función de la modernización industrial a

que arriva la formación social mexicana. Esta imposición se realiza de arriba hacia abajo y del centro a la periferia en aras de, se dice, la unificación del sistema educativo y de la "homogeneidad del espíritu nacional".

- Si la Ideología educativa del período cardenista puso en movimiento a cientos de miles de maestros en el área rural para llevar al cabo la política de masas del presidente Cárdenas, la nueva Ideología política restringe el campo de acción social de aquéllos y los aboca a tareas puramente didácticas. En conjunto:

"... la auténtica Escuela Rural se había desintegrado, mutilado, empobrecido y debilitado. Las escuelas rurales que funcionaban en el país no se parecían, ni remotamente, a aquella institución que habíamos conocido en otro tiempo; eran réplicas disminuidas de las escuelas urbanas que siempre se caracterizaron por su labor puramente didáctica." (39)

- Pedagógicamente, la nueva ideología educativa promueve la llamada educación integral, que busca un equilibrio entre la ciencia, el arte, la moralidad y la economía; entre los intereses colectivos y los individuales; propone que cada individuo logre su formación integral y plena como persona humana.

- La ideología educativa del avilacamachismo se consolida tras una lucha donde los sectores medios urbanos y rurales hicieron presión para modificar el texto constitucional del artículo 3o. de 1934, pues argumentaban que México iba hacia el comunismo; se articula para conciliar las pugnas que en el sector gremial del magisterio -

se dio a finales del período cardenista; en fin, es una respuesta también, como ya se mencionó, a los imperativos de modernización del agro y la industrialización del país. No se puede hablar con estos antecedentes de una ideología educativa espontánea y personal, producto de un sólo hombre (que en este caso sería el presidente de la república o un secretario de Estado), sino de una ideología de Estado que, efectivamente, logra articular orgánicamente los intereses de clase contradictorios, emerge como producto de la situación económica y social del país y se presenta entonces como la síntesis del interés nacional en el terreno educativo, como la voluntad de los gobernantes y gobernados. Luis Medina comenta que:

"Nacionalismo, unidad nacional, espiritualidad y cooperación con la iniciativa privada, fueron las primeras consignas de la nueva política educativa que pretendía dar una nueva orientación al contenido de la educación pública cambiando su finalidad de instrumento transformador de la sociedad en herramienta propiciadora de la unidad de los mexicanos. Ni que decir tiene que las fuerzas que combatían la educación socialista recibieron con júbilo la designación y las declaraciones primeras del nuevo secretario (de Educación Pública, Véjar Vázquez, que llevó a la práctica la nueva orientación de la educación pública.)". (40)

Estos valores e ideas expresaban, pues, la nueva ideología de Estado; que sin ser espontánea o personal o producto de un solo hombre, fue llevada a la práctica por los hombres de Estado. En esta perspectiva, veámos en el siguiente punto qué ideología educativa específica manejaron los secretarios de Educación Pública - Octavio Véjar Vázquez y Jaime Torres Bodet.

(40) MEDINA, Luis. Historia de la ... p. 359 .

5.4 El discurso Educativo de Octavio Véjar Vázquez y de Jaime Torres Bodet

Analizar los discursos de Octavio Véjar Vázquez y de Jaime Torres Bodet, ambos secretarios de Educación durante el período presidencial de Manuel Avila Camacho, supone, en el nivel en que estamos trabajando, un análisis de la concepción de la educación y de su papel en la sociedad que ambos secretarios manejaron durante su gestión administrativa. Quiero decir esto que el análisis de sus discursos se ubicará solamente de tal manera que se rescaten los elementos significativos que conforman la ideología educativa que como hombres de Estado manejaron.

El discurso educativo de Véjar Vázquez se encuadra en términos generales, en la ideología política que el Estado avilacamachista maneja: la política de unidad nacional. Así, en términos particulares, el discurso de Véjar Vázquez justifica, implementa, maneja, concibe la "escuela de unidad nacional". Veámos en que consiste esto.

En el discurso denominado: "Mensaje a la Nación Mexicana" pronunciado el 8 de febrero de 1942 menciona que:

"Tal vez en ninguna época como en la presente, el país ha reclamado con mas justa insistencia una transformación de la política educacional; nunca antes la voluntad nacional ha pedido tanto a la escuela ni confiado esperanzas tan vivas en el maestro". (41)

Aquí, en primer lugar, justificar la política educativa y los cambios que imple

(41) VEJAR Vázquez, Octavio. Hacia una escuela de unidad nacional. Discursos. p. 21

mente como deseo y aspiraciones del pueblo mexicano. Con ésto, el interés de Estado en educación pública se justifica como interés del pueblo mexicano y por tanto el Estado mismo como representante legítimo de los intereses del conjunto social mexicano. Esta "aspiración" del pueblo mexicano se da en la medida en que, para -- Véjar Vázquez, la situación mundial lo exige:

"Vivimos ciertamente días oscuros, pero hay algo que en el panorama oculto de estas horas es como el toque más sombrío: los principios morales, las ideas básicas de la civilización occidental que hasta ayer parecían Inconmovibles, son hoy menos-precizadas y en muchos hombres -- la incertidumbre ahoga el carácter. No es posible predecir los resultados de esta crisis universal, pero es innegable que si la humanidad ha de salvar los bienes que recibió del pasado, solo podrá hacerlo al través de una lucha gigantesca lograda, no exclusivamente en los planos de lo material, sino de preferencia en el ámbito del espíritu." (42)

Véjar Vázquez defiende, como se puede ver, los valores de la sociedad occidental; es decir, los valores de una sociedad que básicamente había llegado en ese momento a establecer como valores hegemónicos en el ámbito de lo económico, lo social, lo ideológico, lo político, lo cultural, los valores del capitalismo en ascenso. En esta medida Véjar Vázquez trata de identificar las aspiraciones de las clases gobernadas con dichos valores, ubicando al Estado, como ya mencionamos, como instancia legítima de dichos valores.

En este marco de defensa de valores de la civilización occidental, encuadraba las cuestiones educativas del Estado y su necesaria renovación pues:

(42) Ibid., p. 21 - 22

"... en el alma de la infancia y de la adolescencia se han operado, - merced a numerosos factores, cambios visibles, transformaciones evidentes y no siempre, es preciso confesarlo, con beneficio de ellas. Quizás la juventud ha ganado arrogancia y ambición, pero es incuestionable que ha perdido voluntad por alcanzar finalidades ideales y desinteresadas, olvidando el respeto a los valores morales y caído, con lamentable frecuencia, en un materialismo inferior, carente de dignidad y de belleza." (43)

Ese llamado "materialismo inferior" parece ser una alusión al tipo de orientación que tuvo la educación estatal en el régimen anterior: la educación socialista del período cardenista. En las líneas siguientes Véjar Vázquez hace una crítica -- donde esto es más evidente:

"Nuestra escuela, preocupada en apariencia por las cuestiones sociales, no ha sabido producir el tipo humano que al momento que vivimos corresponde. Por imitación del ejemplo más próximo, la educación se ha orientado hacia un adiestramiento manual que lleva al automatismo y a la mecanización con mengua de la voluntad, de la inteligencia y del sentimiento, es decir, a la negación del alma." (44)

Hasta aquí son latentes dos cosas: la visualización de la problemática educativa en Véjar Vázquez se apoya, por un lado, en el plano mundial: en el fenómeno de la Segunda Guerra Mundial; y por otro, en el plano nacional de la orientación "socialista" que el régimen anterior impulsó. En la medida que el socialismo representaba para Véjar Vázquez una ideología sectoria de grupo, y en la medida en que esta había sido una de las causas de la conflagración mundial, había que desplazar-

(43) Ibid., p. 23 (subrayado nuestro).

(44) Ibid., p. 23 - 24

la del ámbito de la educación del Estado.

Ahora, en la lógica de Véjar Vázquez se trataba de impulsar una nueva escuela regida por otros valores: nacionalismo y mexicanidad; veámos:

"La nueva escuela, según hemos venido afirmando, debe ser auténticamente mexicana y como el resultado armonioso de los múltiples factores que, en un ensayo de síntesis, simplificamos cuando decimos que ha de apoyarse en la tradición, esto es en los datos y experiencias del pasado, en la fidelidad a los ideales de nuestros ancestros, en el respeto a los sacrificios de nuestros héroes, en esa suma de anhelos coronados por el éxito y de ensueños malogrados que forman nuestra historia. La escuela también, por sí misma, debe cuidar su tradición, porque nada sería más peligroso que olvidar que pueden modificarse, en el correr del tiempo, los aspectos formales de un sistema educativo, pero que la esencia, los propósitos finales de la educación en un país deben ser inmutables, porque sólo así es posible mantener eslabonadas a las generaciones que se suceden y construir la unidad espiritual de la patria." (45)

En este sentido según Véjar Vázquez, México y su historia son las piedras angulares de donde se debía derivar la nueva orientación de la escuela oficial; tras esto había un ataque a lo extranjero y en particular al socialismo como doctrina extranjera. Véjar Vázquez es claro:

"Afirmamos también que la escuela debe atender, en general, al estudio de nuestro medio físico y, con particular empeño, al de nuestro territorio. Conociéndolo y explotándolo con amplitud y profundidad, lo convertiremos no solo en el escenario de nuestra historia sino en la fuente principal de nuestra riqueza y despertaremos en los jóvenes el cariño a las ciudades, a las montañas, a los valles, a la vasta extensión en que transcurrió la vida de sus padres, la suya propia y, en el mañana la de sus hijos; en suma, exaltaremos el amor a México." (46)

(45) Ibid., p. 24 - 25

(46) Ibid., p. 25 (subrayado nuestro)

Una pregunta surge aquí evidentemente la presencia de la guerra mundial influye en la conformación de la ideología del Estado mexicano. Es decir, el Estado mexicano tenía que adoptar forzosamente (y adoptó) una posición ante el conflicto mundial. Pero ¿En que medida influyó este hecho para estructurar cada ideología particular del Estado (la ideología política, la ideología educativa, la ideología -- cultural, la ideología económica, la ideología social)?

Un primer ensayo de respuesta diría que el conflicto mundial, como hecho externo, sirvió de apoyo y justificación ideológica para las acciones del Estado en lo económico, en lo político, en lo educativo, en lo cultural, y en términos generales para estructurar y justificar su proyecto social de desarrollo de la formación social mexicana.

Es verdad que también ahora se trataba de que la escuela contribuyera al cambio, pero ya no hacia el socialismo como lo pregonaba el cardonismo que lo había heredado al régimen avilacamachista problemas por la puesta en práctica de la llamada "educación socialista". Ahora, más que promover y exaltar las diferencias se trataba de unificar; unificación que de un solo golpe buscaba desplazar las diferencias:

"Es verdad, decía Véjar Vázquez, que nuestra escuela debe ser el resultado natural del medio social que la produce y la contiene, pero también es cierto que aspira a transformarla y a orientarla. En un país como el nuestro, que atraviesa aún estados de conformación y en el que habitan los más diversos grupos étnicos y subsisten las situaciones

económicas y sociales más encontradas, la escuela debe reconocer, como la más importante de sus funciones, la de ser un elemento de unificación. Nada que divida puede ocupar sitio en sus aulas, ni el rumor de nuestras polémicas políticas, religiosas o sociales pueda alterar jamás la autoridad moral del maestro ni la calidad de su obra." (47)

En esta lógica de unión que desplazaría las diferencias, la política educativa del Estado concebía que la división existente hasta el momento entre escuelas urbanas y escuelas rurales, entre maestros rurales y maestros urbanos, entre planes y programas específicos para el área rural y planes y programas específicos para el área urbana debía de desaparecer. En este sentido Véjar Vázquez mencionaba que:

"... la Secretaría de Educación reconoce que la división infranqueable de maestros urbanos y rurales y la existencia de escuelas destinadas especialmente, a una clase social, a una casta o a un grupo privilegiado de hombres, no corresponde al ideal de unidad que hoy perseguimos y que debe grabarse en los espíritus juveniles, porque el concepto de patria parecerá fatalmente limitado y vacío si no lo entendemos como el conjunto fraternal de todos los mexicanos." (48)

Véjar Vázquez aceptaba que la escuela moldeaba y conformaba un determinado tipo de hombre. Sin embargo pretende que éste es conformado desde la perspectiva de la neutralidad del Estado; neutralidad que para él es esencial. En clara alusión al régimen anterior expone el tipo de hombre que debe formar la educación:

"... el Estado no tiene la misión de formular doctrinas filosóficas, ni el derecho de abrazarse a una sola de ellas ... no obstante hay un conjunto de propósitos esenciales de la enseñanza, conjunto sobre el

(47) *Ibid.*, pp. 25 - 26 (subrayado nuestro).

(48) *Ibid.*, p. 26

cual existe uniformidad de opinión en cada época y son esos preceptos los que el maestro debe transmitir a sus alumnos. Condensamos esos -- propósitos, según nuestro entender, como sigue: la escuela mexicana ha de infundir en los jóvenes el interés por la sociedad en que viven, el amor a la patria y por lo mismo a los hombres que la constituyen, independientemente del bando en que militen y de la religión que profesen... a de empeñarse la escuela en la formación de hombres hechos a todas las eventualidades del destino, al infortunio y al éxito; hombres que resistan toda prueba y capaces de alcanzar con su esfuerzo las cumbres de la virtud, de la gloria y del bien. El bien por encima de la gloria y el interés de la sociedad, la patria y la humanidad, por encima del interés del individuo, local o transitoria." (49)

Si, el Estado era neutral para Véjar Vázquez, sin embargo la educación tenía que difundir valores: "amor a la patria", "interés por la sociedad y por el hombre". Véjar Vázquez promovía como neutrales estos valores y los ponía por encima de los intereses políticos y religiosos. Habría que preguntarse si su discurso ideológico fundamentalmente promovía más que la neutralidad la neutralización de los conflictos -- que a raíz de la educación socialista se habían suscitado heredándolos al período -- avilacamachista. Valores tan abstractos como "el bien", "la patria", "la humanidad", "la gloria" servían más que para agitar y mover a la acción, para aletargar e inmovilizar políticamente y esperar y soportar todo lo que viniera; que invariablemente sería, a final de cuentas, en bien de la humanidad.

La guerra mundial servía como pretexto entonces para hacer, más que una defensa activa, una "defensa pasiva" que invariablemente beneficiaba a la situación política nacional. En suma, la situación internacional era el pretexto para resolver

la situación de conflicto nacional. No se trataba de cambiar ya el sistema, ahora se trataba de defenderlo. Se resolvían dos problemas de un solo golpe: estabilizar la situación nacional, desarrollar y consolidar el sistema económico-social vigente - en ese momento. Por eso para Véjar Vázquez:

"... el momento presente, que es de tragedia y de lucha, nos obliga a preparar a nuestra juventud para la defensa de la civilización a que -- pertenecemos, la civilización occidental que nos garantiza la equidad en el trato de todos los hombres, la tendencia a la justicia social sin privilegios que sean ajenos al orden de la naturaleza y el respeto a la dignidad humana." (50)

En términos prácticos, la educación del Estado para Véjar Vázquez debía rebasar el simple adiestramiento técnico y extenderse a una formación humanista. Por supuesto que ese humanismo ya no sería impartido en el espíritu del cambio, sino en la defensa de los valores de la civilización occidental. La educación humanista perseguiría las siguientes finalidades:

"... una educación que engendre un sentido superior de la existencia humana, para eludir el tipo de hombre diestro en las artes manuales - pero con el alma vacía y que forge individuos de personalidad armónica, de mentes sintéticas en vez de especialistas. Una educación en busca de un renacimiento espiritual que precise y ahonde lo femenino y lo masculino." (51)

Ahora el maestro tenía un papel nuevo que cumplir; ya no sería el agitador social, ni el constructor de mentalidades para el socialismo, ahora el tendría que for-

(50) *Ibid.*, p. 28 - 29

(51) *Ibid.*, p. 29 - 30

mar el nuevo hombre defensor de la civilización occidental y de la patria; además este papel no solo se lo asignaba el Estado, sino más bien el pueblo mexicano:

"El magisterio constituye el elemento básico para conformar, ... el tipo de hombre que nuestro país exige en esta dura etapa de su historia. En su noble valor los maestros contraen inmensa responsabilidad, por que en ellos finca su fe y su esperanza el pueblo mexicano." (52)

Pasemos ahora a ver la ideología educativa de Jaime Torres Bodet, estableciendo sobre todo las diferencias y semejanzas con el discurso de Véjar Vázquez.

El Discurso Educativo de Jaime Torres Bodet

Si quisiéramos encontrar una diferencia cualitativa entre los discursos de Jaime Torres Bodet y Octavio Véjar Vázquez, diríamos que esta consiste en dejar de lado los ataques más o menos velados a la educación socialista del régimen cardenista. Diríamos también que en lo fundamental, el discurso educativo de Torres Bodet no se aparta de la línea manejada por Véjar Vázquez. En el discurso de Torres Bodet también se promueve a la escuela con valores de libertad, paz y democracia; pero se deja de hablar de nacionalismo y mexicanidad.

Con Torres Bodet se continúa en la línea de apartar al maestro de la política:

"Para que la obra del magisterio redunde en el beneficio que de ella esperamos, hay que apartarlo no de las altas aspiraciones de la política -sin las cuales se establecería un contraste absurdo entre el maestro y el ciudadano-, sino de esas apetencias mezquinas, de núcleos o

(52) Ibid., p. 30 (subrayado nuestro)

de personas, en las que tantos caudales humanos se han agotado. Si hemos de hacer de la educación un baluarte inexpugnable del espíritu de México, habremos de comenzar por eliminar toda aglomeración malsana de sus recintos." (53)

Como vemos, Torres Bodet continúa la línea de apartar al magisterio nacional de la participación política, participación que con Lázaro Cárdenas era amplia y constante.

Al igual que Véjar Vázquez, Torres Bodet recurre al fantasma de la guerra mundial para promover la unión y con esto desplazar las diferencias políticas, sociales y religiosas:

"Estamos viviendo horas de insólita gravedad. El mundo se encuentra en guerra. Y ninguno podría hoy prescindir con honor de las inquietudes que infunde un conflicto tan gigantesco, en el que no son nada más las tropas las que combaten, sino los pueblos y las ideas, las artes, las ciencias y las doctrinas: todas las manifestaciones de la materia y todos los instrumentos del espíritu. Ante esta movilización de conceptos que nos habíamos acostumbrado a juzgar como insobornables; ante esta esclavitud de las técnicas y ante esta imagen de una cultura que -tras de organizar a sangre fría la destrucción- acampa a la orilla de las trincheras, desliza folletos de propaganda en las mochilas de los soldados e inunda el aire con difusiones de cólera y de mentira, es natural que los seres se sientan sobrecogidos por el temor de que, en tan formidable contienda y aunque venzan los adalides de la justicia, salga mal trecho y herida la civilización de la Humanidad. Con razón México se interesa por evitar que prospere sobre la tierra el sistema inicuo que ha cometido tantos delitos. Y con razón los maestros de México procuran unirse más firmemente para defender a la Democracia en lo que tiene de más genuino". (54)

(53) TORRES Bodet, Jaime. Educación y concordia Internacional. Discursos y mensajes. p. 121

(54) Ibid., Página 122

De entrada se le marcaba al magisterio el camino a seguir: la defensa de la democracia. Toda lucha y participación política había que dejarla a un lado, ó -- más bien, sí había que luchar, pero por la democracia, por la paz y por la libertad. Y este camino no sólo era establecido por el aparato de gobierno del Estado, lo establecía el pueblo en su conjunto:

"No es sólo nuestro Gobierno, decía Torres Bodet, es el alma de nuestro pueblo la que proclama la urgencia de suscitar una educación encaminada hacia el bien y hacia la justicia. Es el alma de nuestro pueblo la que nos manda." (55)

A nuestro modo de ver, las diferencias entre el discurso y la política educativa de Jaime Torres Bodet y Octavio Véjar Vázquez se centran en el tratamiento político de la problemática educativa; es decir, en Torres Bodet predomina la conciliación y la negociación, en Véjar Vázquez predominan el enfrentamiento, el autoritarismo; la imposición y la represión. Sin embargo, ambos manejan el mismo proyecto educativo, se puede hablar de continuidad entre la obra de uno y otro.

Torres Bodet es, pues, el que culmina la realización del proyecto educativo oficial con la modificación del texto del artículo 3o. constitucional en 1946. Veamos en que consistió dicha modificación.

(55) *Ibid.*, p. 123

5.5 La nueva Reforma al Artículo 3o. Constitucional

A diferencia del período presidencial cardenista donde la reforma educativa - nace como una propuesta de un partido político (PNR), la reforma del período presidencial Avilacamachista es una iniciativa asumida públicamente por el propio presidente de la república.

En su exposición de motivos (56), sometida a consideración de la Cámara de Diputados, funda su iniciativa de reforma al artículo 3o. Constitucional en la medida en que:

"... la redacción del artículo ... ha servido para desviar el sentido de su observancia, para deformar parcialmente su contenido y para provocar, en algunos medios, un desconcierto que proceda a afrontar con resolución, eliminando en su origen las tendenciosas versiones propaladas con la intención de estorbar el progreso que ambicionamos." (57)

Para Avila Camacho el problema se circunscribía a una redacción que motivaba interpretaciones erróneas; la solución entonces consistía en cambiar la redacción y - precisar los términos o en otras palabras, decir lo mismo pero con otros términos.

Si toda interpretación de un texto, de un mensaje, de un discurso, se hace a - partir de intereses específicos, (de clase, de secta, de grupo, de élite, individuales) Avila Camacho proponía entonces, en primer lugar, homogeneizar las interpretaciones; es decir, borrar las diferencias de intereses de grupo, de clase que subyacían en

(56) La exposición de motivos del Presidente Manuel Avila Camacho se encuentra - transcrita íntegramente en el texto de CISNEROS Farfás, Germán. Ob. cit. pp. 87 - 91 .

(57) CISNEROS Farfás, Germán. Ob. cit. p. 88

cada interpretación. Además, los conflictos sociales y políticos que generó la reforma cardenista son interpretados como error de interpretación y no como expresión de diferencia de interpretaciones, dadas las diferencias de clase, de grupo, de secta.

La búsqueda de la unidad de interpretación es la fachada que cubría tras de sí los conflictos de clase, las diferencias sociales, las contradicciones del sistema, con siderándolos en conjunto como un mero accidente de un destino ineludible: la marcha continua de la Revolución Mexicana. Esto es manifiesto en el siguiente párrafo:

"... me permito someter al estudio de ese honorable Congreso la conveniencia de revisar el artículo constitucional relativo, sobre la base de - que la revisión que propongo debe buscar el afianzamiento de la trayectoria emancipadora que México ha seguido, desde sus luchas de Independencia, y que revelan, como etapas inolvidables, lo mismo la evolución decisiva de la Reforma que el movimiento glorioso de la Revolución iniciada en 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." (58)

Dentro de este destino insalvable y manifiesto, según la versión de Manuel -- Avila Camacho, la trayectoria emancipadora de México, la realización de la reforma era entonces también necesaria e ineludible. Si la conflagración mundial de finales de los 30s había afectado también a México, esta no podía entenderse sino como un accidente y obstáculo en el desarrollo de la Revolución Mexicana, Revolución que aún seguía desarrollándose. De aquí que era urgente promover una nueva

(58) *Ibid.*, p. 88 (subrayado nuestro)

orientación en la educación que no diera pie a exaltar las diferencias sociales, tanto nacional como internacionalmente; sino por el contrario, que exaltara la unidad nacional para continuar la Revolución Mexicana. Como para Avila Camacho "la escuela era el laboratorio del porvenir" (59):

"De ahí la necesidad de extender la acción normativa de los preceptos encauzadores de la enseñanza a un campo que el texto (del artículo -tercero constitucional) de 1934 no enfoca concretamente: el de la educación para la defensa de la unidad nacional y el de la educación para el orden de la convivencia internacional." (60)

La política de unidad nacional fué característica del período avilacamachista; al extender este concepto al ámbito educativo. Si con Lázaro Cárdenas la orientación de la educación desencadenó conflictos sociales en torno a la educación del Es ta do, es decir, sirvió como canal de expresión de intereses de clase, la reforma avilacamachista propuesta ya al final del régimen (1946) quiso acabar con los conflictos heredados del cardenismo sintetizando en la fórmula "unidad nacional" los deseos de estabilidad social y política que el proceso de industrialización necesitaba.

La fórmula de la "unidad nacional" era justificable no solo a nivel local, sino también a nivel internacional en tanto a las lecciones de la segunda guerra mundial. En efecto, Manuel Avila Camacho sostenía que el nacistfascismo y la acumulación de poder en manos de un dictador, eran peligrosos que entrañaban el que en ese momen-

(59) *Ibid.*, p. 89

(60) *Ibid.*, p. 89

to histórico no se asumieron la unidad nacional y la democracia como valores específicos de los mexicanos.

La propuesta de enmienda al artículo 3o. constitucional se formuló en los siguientes términos:

"Artículo tercero. I. 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.

"II. 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 fundada en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

"b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades y 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 aporte 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 en 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.

"III. 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 tipo o grado, destinada a obreros y campesinos) deberá obtenerse 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.

"IV. 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 I y II del presente artículo y, además, deberán cumplir los planes y programas oficiales;

"V. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que, exclusiva y 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 imparta educación primaria,

secundaria y normal y la destinada a obreros o a campesinos.

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

"VII. La educación primaria será obligatoria.

"VIII. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita, y

"IX. 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, a fijar 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... (61) "

El dictamen emitido por las comisiones designadas por el Congreso para el estudio de la propuesta presidencial(62) destaca, primeramente la labor realizada en el área de educación pública en el sexenio avilacumachista; situándola no como algo aislado, sino, por el contrario, dentro de la lógica del desarrollo de la Revolución Mexicana:

"El esfuerzo que en pro de la educación pública que México ha venido

(61) *Ibid.*, pp. 90 y 91.

(62) El dictamen se puede confrontar en su totalidad en: CISNEROS F. G. *Ob. cit.* p. 92 - 97

desarrollando, a partir del triunfo de la Revolución no tiene en realidad precedente en nuestra historia, ni paralelo en muchas naciones del mundo; sin embargo se ha acentuado sensiblemente durante el período de gobierno del actual titular del Ejecutivo Federal, que tiene entre sus prestigios, además de la noble y trascendente campaña de alfabetización y la decidida ayuda que ha brindado a las instituciones nacionales de cultura superior, el mérito indiscutible de haber asignado al ramo de Educación el presupuesto de egresos más elevado que registran los anales del país... " (63)

Del párrafo anterior surge una pregunta: si las comisiones designadas por el -- Congreso consideraban acertada la actuación del Jefe del Ejecutivo en el ramo de la educación, ¿en qué sentido consideraban justificable una reforma constitucional al artículo 3o. ?

Evidentemente consideraban loable la labor avilacamachista tanto en términos cuantitativos como cualitativos; pero más que criticar estas cuestiones, las comisiones consideraban necesaria la reforma en la medida en que (y en esto coinciden con la posición de Avila Camacho presentada en su exposición de motivos):

"... tal vez por falta de claridad del precepto (del artículo 3o. reformado en 1934), se haya provocado desorientación y dado origen a que se propalaran versiones tendenciosas encaminadas a detener el ritmo -- ascendente de las actividades educativas." (64)

Es decir, la reforma aquí considerada nace fundamentalmente como respuesta del ejecutivo, respuesta que logra el apoyo del Congreso, a los conflictos suscitados por

(63) CISNEROS, F. G. Ob. cit. p. 91

(64) Ibid., p. 92

las interpretaciones diferentes, sustentadas por grupos políticos religiosos, etc. que cuestionaban y atacaban el precepto constitucional cardenista. De aquí que es viable pensar que la reforma educativa de hecho se inicia en los primeros años del avilacamachismo; siendo la modificación constitucional de 1946, por un lado, la expresión legal de lo que por vía de hechos ya se había realizado, según las comisiones; y por otro, las bases legales y legitimadoras que funcionarían en el sexenio presidencial siguiente.

El dictamen de las comisiones no presentó enmienda alguna al proyecto de reforma presidencial; en términos generales, apoya la iniciativa concibiéndola como un avance más. Tres son las cualidades que las comisiones destacan de la iniciativa de reforma:

"1. Se da una mayor amplitud al concepto de la educación, sin dejar por ello de señalar, de acuerdo con los antecedentes históricos del -- problema y con los postulados del movimiento emancipador de México, los principios básicos que regirán en la materia, todos con vistas al futuro y tendientes a lograr el mayor progreso en el desenvolvimiento cultural del país.

"2. Se elimina toda expresión que pudiera originar desconcierto o dar motivo a versiones tendenciosas.

"3. Se adoptan como normas fundamentales del criterio que orientará la educación una serie de postulados con los cuales ningún mexicano, cualquiera que sea su ideología, podrá estar en desacuerdo, ya que, sin distinción, todos aspiramos a lograr, aunque sea por distintos caminos, el mejoramiento social, económico y cultural de nuestro pueblo; estamos prestos en cualquier instante, a defender la independencia política de México y a asegurar su independencia económica; a mantener la solidaridad internacional basada en la independencia y en la justicia y a contribuir a la mejor convivencia humana." (65)

5.6 Análisis e Interpretación de las reformas educativas en las Normales Rurales - (1940-1946)

Como vimos anteriormente, los cambios de orientación en la educación pública tienen sus causas tanto en el orden estrictamente académico como en cuestiones extra-académicas: procesos políticos, sociales, económicos, ideológicos. Explicar entonces un cambio particular en el sistema educativo o en una institución particular de dicho sistema remite necesariamente, a encontrar el contexto en que dicho cambio o modificación se da; más aún, remite a indagar y a explicar su ubicación - en el conjunto de procesos sociales donde aquél está inmerso.

Así pues, los cambios de orientación o reformas educativas en la Normal Rural las explicaremos como parte de un conjunto de procesos sociales con los cuales están articuladas.

Veámos brevemente el contexto socio-económico, político e ideológico en -- que se inscriben estos cambios.

En el contexto internacional este período emerge como una etapa profundamente conflictiva debido a la Segunda Guerra Mundial. La amenaza de la pretensión de expansión nazi-fascista identificada a partir de las invasiones alemanas a los países europeos crearon un clima de amenaza y de la necesidad de solidaridad entre los países Invadidos y/o agredidos por el Eje. En este marco surge la llamada Unidad Nacional como elemento ideológico para la defensa de las naciones en la lucha contra una

Ideología totalitaria y como un elemento de cohesión en y entre los países aliados.

Esta coyuntura Internacional creó condiciones socio-políticas que permitieron el acercamiento de los Estados Unidos y de México.

La participación de los Estados Unidos en el conflicto mundial, llevaron a una política de cooperación y ayuda con nuestra país; a partir de que se negocia la posición de México con respecto al conflicto internacional. La defensa de continente se convierte en el objetivo común de ambos países, la solidaridad y protección continental en una política a seguir por los países americanos.

Las implicaciones de la Segunda Guerra Mundial representan para México una oportunidad favorable para desarrollar su economía de mercado. En este campo la producción del país se orienta hacia la demanda de materias primas requeridas por las potencias en guerra.

El proceso de industrialización como proyecto de desarrollo prioritario fue implementado por el gobierno mexicano durante el sexenio de 1940-1946. (66)

- (66) Véase: TORRES Ramírez, Blanco. Historia de la Revolución Mexicana. (T. 19) Cap. IV; HANSEN, Roger. La política del desarrollo mexicano. Cap. III y IV. En el campo educativa es significativo el surgimiento de la Dirección de Educación Superior y la investigación científica que entre otros Departamentos creó el de Enseñanza Superior Técnico, cuyos fines eran los de "... dar a los jóvenes conocimientos, educación, aptitud, moral y entusiasmo, para que intervengan activamente y con inteligencia en... La industrialización del país, a fin de que sean extraídas las materias primas de que el país dispone o puede disponer, transformadas por medio de la técnica en artículos de uso y de consumo, aumentando en esa forma la producción de aprovechamiento interno o de exportación..." México. Secretaría de Educación Pública. Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1940-1941. p. 133

El desarrollo y crecimiento de la economía mexicana durante el sexenio de 1940-1946 puede comprenderse a partir de los siguientes procesos que experimentó el país: la penetración de capitales extranjeros, el desarrollo de la industria y del capital en zonas urbanas o semiurbanas, el surgimiento de centros agrícolas comerciales -- en el norte del país, sobre todo, la creación de infraestructura en la agricultura, en los transportes y en las comunicaciones, las inversiones públicas en el sector industrial, la reducción de impuestos y gravámenes para las industrias nacientes y nacionales, la expedición de certificados de inafectabilidad para las grandes propiedades, el apoyo a la propiedad privada frente a la colectiva por parte del Estado, la modernización en términos generales de la producción y de la infraestructura que ésta requería.

En el ámbito social, la política oficial, se orientó hacia la creación de un clima ideológico que favoreciera la realización del proyecto socio-económico. Los fines que persiguió el Estado Mexicano en cuanto a la economía pudieron palpase en el discurso ideológico de manera bastante clara. Se trasladó, por decirlo así, una lucha ficticia de México en la Guerra Mundial al campo económico, pues se hablaba de que "la lucha debía darse en el frente de la producción". Se promovió a lo largo de todo el sexenio la llamada "Unidad Nacional", evidentemente ésta debía darse en torno al proyecto del bloque gobernante ya fuese en el campo económico o en el campo educativo, como veremos más adelante. Se estructuró un discurso ideológico en el que estaban presentes ciertos elementos que no por abstractos dejaban de tener sentido en el contexto nacional. Se hablaba de una "defensa económica" del país, de "dar la ba-

talla en el frente de la producción", de que "la victoria de México dependía de sus campos y talleres", de que "1942 era el año del esfuerzo", en fin, de que a nivel social debía promoverse la armonía entre las clases sociales para mantener la paz social y el clima de confianza para la inversión de capitales.

¿Pero qué significó este proyecto ideológico en el campo socio-político?

En primer lugar significó un rompimiento tajante con la política de reformas sociales implementadas por el cardenismo. Significó el desplazamiento de la reforma agraria por el financiamiento y apoyo oficial a la agricultura comercial moderna. -- Significó la prioridad de la ciudad con sus problemas sobre el campo y su producción de auto-consumo, así como la pacificación de los movimientos obrero-campesinos en aras de una producción superior que según el Estado permitiría al país una redistribución de la riqueza. Lo anterior finalmente, no hizo sino redundar en un proceso inflacionario que provocó la disminución del salario real de los trabajadores y la elevación de los ingresos de empresarios y capitalistas, en otras palabras, el empobrecimiento de los trabajadores y el fortalecimiento económico de las clases dominantes. Es decir, la lucha que se promovió fué para la realización del proyecto de desarrollo capitalista en todas las instancias.

Sucedió lo que tantas otras veces ha sucedido en la reciente historia de la -- formación social mexicana, el Estado emanado de la Revolución de 1910 se autodenominó como el representante legítimo de la sociedad mexicana y en el nombre de ésta y de la

Revolución se promovió un proyecto económico-social que no respondía a las necesidades de la mayoría de los mexicanos y aún más; las demandas populares que habían sido atendidas por los regímenes posrevolucionarios hasta Cárdenas, durante Avila Camacho no solamente quedaron incanclusas sino que se dió marcha atrás en algunas realizaciones con la parcelación del ejido colectivo a través de la expedición de títulos de propiedad privada, la disminución del reparto de tierras, el control y la represión a las movilizaciones populares, el control del derecho de huelga, entre otras.

Al mismo tiempo la fracción gobernante adoptó una política de conciliación con los grupos conservadores y de derecha* en términos de satisfacer algunas de sus demandas en cuanto a la protección de grandes propiedades territoriales; a través del establecimiento de los "certificados de inafectabilidad", del acceso de la iniciativa privada al campo de la educación pública, de la eliminación del sistema de educación mixta, del establecimiento de garantías legales para la reglamentación del Artículo 3o. Constitucional, y finalmente, la modificación del propio artículo constitucional en 1946.

Por lo anterior, podemos señalar que, el campo educativo constituyó uno de los centros de mayor polémica entre los grupos conservadores, religiosos y los de "izquierda" o de filiación cardenista durante el período avilacamochista. (67) Como ya

(67) Véase en el Archivo General de la Nación en Presidente Manuel Avila Camacho 534.6/50, 534.6/23 los casos de Zacatecas y Chihuahua. En el caso de este último estado, según la Cámara de Senadores, "... el problema del profesorado se ha planteado en forma de una división y de agitación absoluta. Un grupo encabezado por los comunistas, otro grupo por los anti comunistas." 534.6/50 o el texto de CARDENAS, Hipólito. Ob. cit. donde se puede ver parte de la problemática que se generó por la orientación de la educación pública.

(*) Véase la p.191 donde se mencionan algunas de estas organizaciones.

se vió, en los discursos de los secretarios de Educación; Octavio Véjar Vázquez y de Jaime Torres Bodet, el proyecto educativo oficial se orientó a combatir la ideología educativa cardenista y a implantar una ideología moderada que creara menos conflictos entre las clases sociales y sus fracciones. En función de la moderación se combatió la educación socialista y su filosofía por ser, según la fracción gobernante, una "ideología extremista", "sectoria", que servía a grupos partidistas.

El discurso ideológico educativo se estructuró, fundamentalmente, con elementos que remitían al conflicto bélico mundial por un lado, y por otro, con elementos que referían a la erradicación de toda ideología totalitaria, ésto en relación a la necesidad de erradicar la educación socialista y su filosofía de la educación pública de México. De alguna manera la cuestión internacional permitió justificar la lucha a veces velada y a veces abierta de la fracción gobernante contra la educación cardenista y socialista y lo que ésta representaba y había formado: 1) A nivel Constitucional el Artículo 3o.; 2) El desarrollo y crecimiento de las Escuelas Regionales Campesinas; 3) El fortalecimiento de las Misiones Culturales; 4) Las Organizaciones magisteriales que la apoyaron y promovieron; 5) Los maestros rurales que la asimilaron y la difundieron en escuelas primarias y normales del campo; 6) Los maestros urbanos formados dentro de ella y que la promovieron en escuelas primarias, secundarias y/o otras; 7) Los normalistas y maestros rurales que se ligaron a la gente del campo y a sus problemas como uno de los fines de la educación que relacionaba la escuela con la comunidad.

La fracción gobernante manifestaba en su discurso ideológico su posición "moderada" al condenar tanto al nazi-fascismo como al socialismo y comunismo como si fueren y representaran lo mismo; el discurso educativo resultaba claro en este contexto al proponer una escuela mexicana, con los valores de la civilización occidental a los cuales se aferraba ideológicamente en función del peligro en que, desde el punto de vista oficial, se encontraban.

Era tal la influencia ideológica de la Guerra Mundial en la filosofía educativa que se estructuró una escuela "de la unidad nacional", "del amor", "de la defensa de la soberanía", "de paz", "de reconstrucción nacional", "de concordia y solid ridad nacional", conformándose en lo general un marco político que permitió combatir la educación vigente durante el cardenismo, como lo hemos venido señalando. Pero no sólo eso, sino que fué el marco en que se mutiló esa educación que si bien era cierto se basaba en ciertos postulados filosóficos venidos del exterior, también era cierto que tenía mucho de experiencia, de historia propia y de valores mexicanos - ¿O qué acaso no promovió valores nacionales y par la defensa de la soberanía nacional? ¿Qué por denominarse socialista dejaba de ser mexicana y de responder a necesidades reales de nuestro país? ¿Se puede concebir que no fomentó la unidad entre los mexicanos? o finalmente ¿Qué no se basó y no difundió los avances del conocimiento científico? ¿Cómo negar que la escuela cardenista se nutrió y surgió sobre la escuela rural mexicana, sobre la escuela que surgió de la Revolución Mexicana, de esa escuela que intentó ser "la escuela del campo, para la gente del campo y sobre la vi-

da del campo"? ¿Cómo olvidarse o acabar con parte, de la escuela creada con -- Obregón y Vasconcelos en un intento de éstos por satisfacer no solamente demandas educativas sino sociales y económicas, como ya se vió en el apartado de Normales - Rurales, al ligar la escuela con la comunidad y al formar al maestro como elemento de acción social y al estructurar una escuela basada en la realidad nacional?. No solamente se combatió el socialismo como doctrina educativa sino la educación práctica, esa educación que había logrado ligarse a la realidad social en cierta medida y que fue sustituida por una educación que pretendió basarse en los avances del conocimiento científico como si este no fuera el producto del saber universal en un momento dado. Pero ante fines "tan nobles y altos" no importó divorciar la educación de la sociedad de masas que el Estado había promovido durante el pasado sexenio. La nueva educación respondía a una nueva realidad; a una realidad en que las masas ya no eran el eje de la política oficial. El nuevo proyecto político privilegiaba la conciliación, la negociación y la alianza con los grupos económicamente fuertes.

En adelante, trataremos de explicar esos cambios que sufrió la educación en - el período avilacamachista desde la perspectiva particular de la Escuela Normal Rural; institución educativa que permite observar de manera bastante singular los vaivenes de la educación pública en México de 1940 a 1946.

A finales de la década de los treinta la llamada educación socialista perdía - consenso dentro del bloque en el poder y grupos minoritarios de la sociedad civil a - la par que era un punto donde confluyeran múltiples ataques por parte de grupos y organizaciones de la sociedad civil: organizaciones magisteriales, asociaciones

políticas, organizaciones de padres de familia y religiosas, entre otros.

Bajo el impulso de la política educativa cardenista las Escuelas Normales Rurales (ENR), en ese entonces con el nombre de Escuelas Regionales Campesinas (ERC), - habían tenido un crecimiento cuantitativo considerable de tal forma que se tenían 35 ERC distribuidas en todo el país. Y como ya se mencionó más atrás, estas instituciones bajo la educación cardenista, habían logrado responder a cierta problemática económica y social de las comunidades rurales del campo mexicano, logrando ligarse tanto normalistas como maestros rurales a sectores sociales del campo.

Las ERC fueron víctimas de ataques por su "orientación socialista" por parte de caciques locales, presidentes municipales, grupos religiosos, grupos sinarquistas y gobernadores estatales. Las ENR funcionaron en los primeros meses del sexenio avilacamachista con la intención de llevar a la práctica el proyecto educativo del régimen anterior. En efecto, en los primeros nueve meses del sexenio del General poblano, - Luis Sánchez Pontón, Secretario de Educación y de filiación cardenista, intentó llevar a la práctica dicho proyecto. Sin embargo, a inicios del período avilacamachista se empezaron a dar los "golpes de muerte" al proyecto educativo cardenista y con ello - se crearon las condiciones para el establecimiento del nuevo proyecto educativo del nuevo régimen.

Puede decirse entonces que si bien en términos de política educativa se declaraba que se continuaría promoviendo la "educación socialista", en la práctica se da-

ban los pasos necesarios para establecer el nuevo proyecto educativo: a) reorganización de la estructura administrativa de la Secretaría de Educación Pública, para el sistema de ENR esto significó b) la creación de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, Dirección a donde pasaron a depender las ENR (*) y c) la modificación de los planes de estudio.

Veámos en que consistió este último punto:

En efecto, bajo el nombre de Escuelas Regionales Campesinas, en el período 1936-1939, las ENR incluían dentro de sus planes de estudio materias que al menos por su contenido y objetivos, estaban relacionadas estrechamente con la problemática de la comunidad donde se ubicaban las normales. Así por ejemplo en el primer año y durante dos semestres se cursaba una materia llamada "Ciencias Sociales", donde se trataban temas como geografía, historia, civismo y elementos de economía con orientación socialista; en el segundo año la misma materia tenía como objetivo el "estudio y mejoramiento de la vida rural con prácticas y observaciones en las comunidades, conocimiento de los problemas económicos sociales que afectan la vida del campesino mexicano y crítica de las soluciones dadas a la luz de las ideas socialistas"; en el tercer año, durante dos semestres se cursaba la materia "Estudio y mejoramiento de la vida rural (investigación y organización)", además de un curso durante el último semestre de "Orientación socialista y legislación obrera y campesina". Para 1940 estos cursos desaparecieron, como podrá verse en el cuadro número 1; ¿Con qué los sustituía la política de "unidad nacional" avilacamachista?. Los sustituía con los cursos de "Geogra

(*) En el sexenio 1934-1940 las ENR, bajo el nombre de ERC dependían del Departamento de Enseñanza Agrícola y Educación Normal.

ffa regional y de México", y el curso de "Historia Patria" que se cursaban durante el primer año; para el segundo año allí estaban los cursos de "Instituciones y problemas sociales" (es obvio suponer que se trataba de las instituciones de la Revolución Mexicana) y el curso de "Economía y legislación rurales"; para el tercer año allí estaban los cursos de "Geografía general" e "Historia general"; y por último, para el cuarto año se sustituían con los cursos de "Economía e Historia del movimiento obrero", "Sociología rural aplicada a la educación" y "Técnica de la investigación del mejoramiento comunal".

Como se puede ver, la tendencia se dirigía hacia dos lados: a) desterrar toda materia que en su contenido o nombre incluyera el término "socialista" o palabras derivadas de ésta y b) abrir nuevas materias que en su contenido y orientación se refirieran exclusivamente a cuestiones de México ("Historia Patria", "Geografía Regional y de México", etc.)

Como ya sabemos, la orientación de un sistema educativo se puede constatar, entre otras formas, por los planes y programas de Estudios. Si para el avilacamachismo la orientación de la escuela "socialista" era el "enemigo inmediato", había que acabar con aquellas materias fundamentales para dicha orientación y sustituirlas por otras que apoyaron lo nuevo.

La modificación a los planes de estudios de los ENR en 1940 fue la primera medida de una serie de cambios que culminaron hasta el fin del sexenio ovllacamachista.

**CUADRO 1. COMPARACION ENTRE EL PLAN DE ESTUDIOS 1936-1940 Y EL PLAN DE ESTUDIOS 1940-1941
PARA LAS ESCUELAS NORMALES RURALES ***

<u>CURSOS QUE PERMANECIERON</u>	<u>CURSOS QUE SE SUPRIMIERON A PARTIR DE 1940</u>	<u>CURSOS NUEVOS A PARTIR DE 1940</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lengua Nacional 2. Matemáticas o Aritmética y Geometría 3. Ciencias Naturales o Física o Química o Biología 4. Anatomía, Fisiología e Higiene o Ciencias Biológicas 5. Agricultura Elemental o Industrias Rurales o Agricultura y Ganadería 6. Oficios Rurales o Mecánica agrícola o Mecánica aplicada 7. Dibujo y Artes Populares 8. Canto y Música o Música vocal e instrumental 9. Educación Física 10. Economía Doméstica 11. Preparación de material didáctico o Psicología educativa o Métodos de Enseñanza o Técnica de la Enseñanza 12. Educación Rural 13. Organización y Administración de Escuelas Rurales 14. Puericultura y Enfermería 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencias Sociales 2. Economía y Legislación Rurales 3. Estudio y Mejoramiento de la Vida Rural 4. Orientación Socialista y Legislación Obrera y Campesina 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Geografía Regional y de México 2. Historia Patria 3. Instituciones y Problemas Sociales 4. Economía y Legislación Rurales 5. Geografía General 6. Historia General 7. Economía e Historia del Movimiento Obrero 8. Sociología Rural aplicada a la Educación 9. Técnica de la Investigación del Mejoramiento Comunal 10. Historia de la Educación

* Fuente: MIÑANO, Max. Ob. cit. pp. 33 - 40

Para 1941 se redujo el número de Escuelas Normales Rurales: 26 escuelas quedaron funcionando bajo el sistema de ENR y 9 funcionaban bajo el sistema de Escuelas Prácticas de Agricultura. Oficialmente se argumentó que las ENR, bajo el nombre de ERC, no estaban cumpliendo su objetivo: los alumnos que terminaban el curso de peritos en agricultura, optaban por seguir los cursos de maestro rural en lugar de ir a trabajar al campo (68). Al margen de que esto fuera cierto o no, las razones del cambio eran de otro índole; si bien la ideología educativa oficial mantenía el postulado cardenista de que los maestros rurales debían ser "agentes eficaces del mejoramiento social en las comunidades" (69), esto se quedaba más bien a nivel enunciado. (70)

(68) Según la SEP "... las escuelas regionales campesinas eran, a pesar de los planes de estudio, escuelas normales rurales, pues según las estadísticas, la casi totalidad del alumnado, al terminar los dos años de la carrera de perito agrícola, en vez de abandonar la escuela para dedicarse al ejercicio de su nueva profesión, ingresaban a los cursos de la enseñanza normal, con el propósito de graduarse de maestros rurales." Secretaría de Educación Pública, Memoria... 1940-1941. p. 142

(69) Ibid., p. 144

(70) Durante la gestión de Luis Sánchez Pontón se veía ya la intención de definir la posición que debía asumir el maestro en su relación con la comunidad: Por un lado se aceptaba que "toda escuela, cualquiera que (fuera) su categoría y la índole de la enseñanza que (impartiera, debía) desarrollar trabajos de carácter social en la comunidad donde se (hallara) establecida, pero sobre todo las escuelas normales, por ser las encargadas de formar los futuros maestros." Pero al mismo tiempo se afirmaba, por parte de la SEP, que: se daban "...instrucciones precisas para que la labor social que (ejecutaban) las escuelas no se - - (desvirtuara)." Por lo que se recomendaba: "a). Que las actividades sociales que se realicen (por parte de las escuelas) sean benéficas para la comunidad, promoviendo su mejoramiento cultural, social y económico; b) Que por ningún motivo ocasionen fricciones o conflictos entre los trabajadores de la región, - y c) Que se mantengan alejadas de todo problema político o partidario, con el objeto de que la escuela no pierda su influencia general en la población - como agencia de cultura y de progreso."

Ibid., pp. 161 - 162

Desde los primeros meses del avilacamachismo, la ideología educativa esgrimió su proyecto de la "Escuela de la Unidad Nacional"; y aquí Unidad Nacional significaba, como ya vimos, unificación de criterios respecto a la enseñanza pública y por tanto el desplazamiento de las diferencias en tanto a proyectos educativos diferentes al avilacamachista; y como sabemos, el proyecto educativo antagónico era el proyecto cardenista.

Con esto el proyecto cardenista para las ENR empieza a desarticularse. Los primeros meses del avilacamachismo significaron para las ENR el cambio de funciones y objetivos, su nuevo papel se circunscribió a labores académicas, dejando de lado la "promoción del socialismo" y la "formación de mentalidades para transformar la sociedad". Su nuevo papel se circunscribió a formar maestros que enseñaran: a leer y a escribir. Oficialmente se sostenía que las ENR eran internados coeducativos, impartían enseñanza de tipo secundario y profesional, actuaban en el medio rural o impartían conocimientos agropecuarios (71). En la realidad, la que más se promovía era la especialización de la enseñanza en términos de abstraer a los maestros y a los alumnos a tareas exclusivamente académico-pedagógicas. Como más adelante veremos, la enseñanza agrícola poco a poco dejó de tener vigencia en las ENR; algunos años después, el mismo Secretario de Educación Pública declaraba que las ENR, habían sido casi -- abandonadas a su suerte y que carecían de bibliotecas, talleres, instrumentos para cultivar la tierra y laboratorios. (72)

(71) Véase: México. Secretaría de Educación Pública. Memoria ... 1940-1941, p. 162

(72) Véase: México. Secretaría de Educación Pública. Memoria ... 1943-1944, p. 224

Véjar Vázquez significó para las ENR el giro de ciento ochenta grados en su orientación educativa y social; el proceso que se había iniciado con su antecesor en la SEP fue "profundizado" por éste. Pero ¿Qué otro significado podía tener la implantación de Planes de estudio urbanos a nivel rural? Otros cambios cuantitativos y cualitativos experimentaron las Normales Rurales. Veámos:

Para 1942, las ENR adoptaron los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales Urbanas, la legitimación de dicho cambio se dió vía un Congreso de directores de escuelas normales rurales, urbanas oficiales e incorporadas.

Resulta un poco extraño que el Congreso considerara que: "... el maestro rural (había) de atender lo especial forma de vida campesina cuya evolución (era) de -- exigencia para el país", cuando se acordó como parte de las modificaciones que:

"2a. Se autorizó la revalidación de los estudios de las normales rurales en las normales urbanas, con las limitaciones impuestas, por el momento, por lo diferencia de los planes de estudios.

3a. Los maestros egresados de las normales rurales con seis años de estudios, tienen derecho a prestar sus servicios docentes en escuelas semi urbanas y urbanas, después de seis años de buenos servicios en las escuelas del campo." (73)

En el fondo, con ambas medidas se promovió el desarraigo o la comunidad del maestro rural, (y esto era un elemento más dentro de la política educativa que orquestó clausuras y traslados de planteles y cambios de adscripción a los maestros simpatizantes con la educación "socialista") el objetivo era claro: si el arraigo a la comuni-

dad era un elemento que favorecía la actividad política y social del maestro rural, - una futura opción de irse a la ciudad para perfeccionarse, cursar otra carrera más o simplemente para "mejorar", servía para que el maestro pensara más en su situación personal y dejara a un lado su interés político y social por la comunidad. Además, el plan de estudios de 1942 lo centraría más su atención en el manejo de las técnicas y teorías educativas, * como parte de la política educativa que lo circunscribía su - actividad a las tareas académicas.

El plan de estudios para la carrera de profesor normalista, que servía tanto para las áreas rurales como para las urbanas, incluye nuevas materias y sustituye a otras. Como se puede ver en el cuadro número 2, la tendencia del cambio es, por un lado - sustituir aquellas materias que tenían una aplicación práctica en la comunidad ("Educación rural", "Enfermería", "Técnica de la investigación del mejoramiento comunal", "Economía y legislación rurales", "Instituciones y problemas sociales" y "Mecánica - agrícola"); por otro, nuevas materias que 1) centraban la atención del normalista hacia cuestiones de teoría y técnica pedagógicas ("Psicología del aprendizaje", "Técnica - de la enseñanza", "Historia de la educación", etc.) y 2) incluían materias de cultura general ("Etimologías", "Sociología general", "Danza y Teatro", "Ética", "Lógica", etc.).

En suma, la tendencia estaba dirigida a formar profesores rurales capacitados en teorías y técnicas de la educación y en cuestiones académicas. En dado caso, su contacto con la comunidad se reduciría a las prácticas profesionales en las escuelas rurales primarias.

(*) Esto puede constatararse en el cuadro 2 de este capítulo, al observarse la columna - "Cursos nuevos a partir de 1942"

CURSOS QUE PERMANECEN	CURSOS QUE SE SUPRIMEN A PARTIR DE 1942	CURSOS NUEVOS A PARTIR DE 1942
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lengua nacional o primer curso de Español 2. Matemáticas 3. Ciencias naturales o Ciencias biológicas o Física y Química 4. Geografía regional y de México o Geografía Física o Geografía de México o Geografía general 5. Historia patria o Historia de México o Historia general 6. Industrias rurales 7. Oficios rurales 8. Música vocal e instrumental 9. Dibujo o Dibujo constructivo o Dibujo y Modelado o Dibujo y artes populares 10. Educación Física o Educación Física y militar 11. Economía doméstica 12. Agricultura y ganadería 13. Industrias rurales 14. Música vocal e instrumental 15. Anatomía, fisiología e higiene o Higiene escolar 16. Psicología educativa o Psicología del aprendizaje o Psicometría pedagógica 17. Sociología rural aplicada a la educación o Sociología aplicada a la educación 18. Curso de técnica de la enseñanza u observación escolar 19. Historia de la educación 20. Organización, administración y estadística escolares 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educación rural 2. Puericultura y enfermería 3. Economía e Historia del movimiento obrero 4. Técnica de la investigación del mejoramiento comunal 5. Instituciones y problemas sociales 6. Economía y legislación rurales 7. Mecánica agrícola 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primer curso de civismo 2. Escritura 3. Educación Física y militar 4. Literatura española e hispanoamericana 5. Observación escolar (dos períodos de observación intensa de una semana para cada uno) 6. Biología aplicada a la educación 7. Psicología general 8. Economía política 9. Etimologías 10. Paidología 11. Psicología del aprendizaje 12. Curso de técnica de la enseñanza (prácticas pedagógicas diarias intensas de una, dos y tres semanas) 13. Curso de ciencia de la educación 14. Lógica 15. Sociología general 16. Danza y Teatro 17. Psicometría pedagógica. 18. Sociología aplicada a la educación 19. Ética

Significaba también la pretensión de homogeneizar ideológica y técnicamente al magisterio nacional. Si bien el maestro rural en el período cardenista había gozado de una actuación relativamente autónoma de tal forma que identificaba su lucha - del lado del proletariado y del campesinado rural, la unificación de la formación del magisterio vía la unificación de planes y programas de estudio para escuelas normales rurales y urbanas era una medida política que el avilacamachismo usó para cuajar su proyecto y para desterrar toda influencia de la llamada educación socialista. Tras esto había, pues, la búsqueda del control vertical, de arriba hacia abajo, de la educación pública en general y de la educación Normal Rural en particular.

Nuevamente, la idea de unificación toma un trasfondo ideológico: por un lado la aplicación de la política de Unidad Nacional, sello característico del avilacamachismo; por otro, la unificación significaba la búsqueda de la solución por parte -- del Estado a los conflictos ideológico-políticos de las organizaciones sindicales de -- maestros. Veremos más adelante en que se sustentaba esta ideología de unificación.

Otra cambio significativa en las ENR fué la desaparición de la labor social en las comunidades. El cardenismo había promovido una vinculación muy estrecha entre los centros educativos y las comunidades o zonas de influencia; vínculo que rebasaba los límites estrictamente académicos: el maestro rural no sólo era tal, sino que además cumplía funciones de abogado, gestor, médico, consejero legal, promotor social; la comunidad por su parte exigía del maestro labores que iban más allá de la actividad en el aula, la comunidad era a la vez educadora del maestro, permitía que éste desa-

rollara una conciencia política y social más compleja y por tanto que adaptara un punto de vista más crítico respecto a la realidad que ambas (comunidad y maestro) vivían. Era, en términos gramscianos un Intelectual, un educador en el sentido más amplio del término.

La homogeneización ideológica y técnica del magisterio (véa el cambio de planes y programas de estudio) y la desaparición de la labor social de las ENR atacaba también lo anterior; es decir, el vínculo comunidad-escuela-maestro. Ahora la "escuela socialista", que por lo menos tenía un sentido histórico más auténtico, era sustituida por la "escuela del amor", ésta, a la vez, tenía que ser trinchera de "defensa de la soberanía", "escuela de paz y trabajo", en suma, "estar en correspondencia -- con la realidad mexicana".

Pero había algo tras esta resemantización de la ideología educativa respecto a la escuela y al maestro: el nuevo significado de la escuela y el maestro correspondía, sí, a la realidad, pero a la realidad del grupo gobernante, que desde su posición de poder llevaba a cabo el proyecto social de desarrollo capitalista donde el proceso de industrialización, el desarrollo de la industria y del capital en zonas urbanas, la conversión de ciertas zonas con una agricultura tradicional en zonas de desarrollo agrícola comercial, entre otras procesos económicos, marcaban las líneas de juego y por lo tanto los nuevos contenidos ideológicos que la escuela, el maestro y la comunidad -- tendrían.

Por eso ahora el maestro era el llamado a "formar el nuevo hombre", a "defender la civilización occidental y la patria", a ser el "libertador por excelencia", se-

ra ahora el responsable de vigorizar el "espíritu patrio"; en fin, el forjador de la Unidad Nacional". Ya no más actividad política "malsana y de grupúsculos", ni defensa de "ideologías extranjeras", pedía la burocracia política. Ahora se trataba de -- exaltar el nacionalismo. Como si con Cárdenas no se hubiese trabajado autenticamente a favor de los valores nacionales (economía, ideología, etc.).

La historia del México posrevolucionario había demostrado que junto a toda - medida política que el grupo gobernante realizaba, estaba presente la exaltación del nacionalismo como ideología que se articulaba para obtener el consenso de los gobernados (el ejemplo más palpable había sido la nacionalización del petróleo en el período cardenista). Si con Cárdenas la llamada educación socialista había logrado una - aceptación de buena parte del conjunto de la sociedad, la destrucción de aquélla se lograría también con la exaltación de otra forma de nacionalismo, que se autodenominaba como "la verdadera" por el grupo gobernante y bajo su amparo se hicieron cambios de fondo en las ENR.

En términos económicos y sociales la ideología nacionalista, bajo el nombre - de Unidad Nacional rendía frutos: contribuía a crear el clima propicio para la inversión de capitales nacionales y extranjeros, logrando a la vez que el conjunto de los - gobernados aceptase el crecimiento y desarrollo de la economía mexicana "era la meta de la Revolución Mexicana". Lograba también que se descartara cualquier extremaismo de izquierda y/o de derecha "que ensombreciera el futuro generoso que le aguarda a la nación". Se debían de dejar de lado las reivindicaciones populares y por

el contrario debía promoverse "la armonía fecunda entre las clases sociales". La nación, pues, debía conservar su nacionalismo puro, nada de ideologías extranjeras; había que aglutinar fuerzas, sí, pero para la defensa de la nación.

Como arma ideológica-política, el nacionalismo fué manejado por el grupo gobernante y bajo su amparo se hicieron cambios de fondo en las ENR.

Retomemos, para el sistema de ENR la ideología del nacionalismo, de la Unidad Nacional, significó estar sujeto a una política de desarticulación, de remoción y disminución de planteles; y en algunos casos de represión y persecución para algunos maestros que seguían identificándose con los postulados de la educación socialista.

En efecto, para 1942 las ENR pasaron a depender administrativamente del Departamento de Estudios Pedagógicos. Otro cambio importante fué el que este tipo de escuelas dejó de funcionar bajo el sistema de escuelas mixtas, coeducativas, y se organizaron como escuelas unisexuales. Con esta medida el gobierno respondía a presiones de grupos sinarquistas y religiosos que veían en el sistema coeducativo un atentado a sus principios morales.

La remoción y disminución de planteles, como ya dijimos, estuvo también presente. En el período 1942-1946 el número de planteles disminuyó de 26 a 18 ENR y algunas cambiaron de ubicación geográfica. No tenemos información suficiente (*)

(*) Consúltese Archivo General de la Nación. Presidente Manuel Avila Camacho: 703-4/298, 703.6/10, 110.1/33, 703.2/210, 534.6/50, 534.6/40

(*) Más adelante hablaremos sobre la existencia y disponibilidad de información oficial de este período.

como para sostener que la desaparición y cambio de ubicación de las ENR se debió a cuestiones políticas. De la información que pudimos disponer sólo se mencionan datos escasos respecto a este problema; oficialmente se argumentó que el cambio o desaparición de planteles se debió a la existencia de ENR en edificios ruinosos. Podemos pensar que la actividad social y política en algunas ENR fué un factor que influyó para cerrar definitivamente o trasladar a otro lugar a algunos planteles. Maestros rurales bien capacitados era algo que no estaba de sobra en esos momentos, su actividad social y política sí; según el punto de vista oficial.

A esas alturas habían desaparecido ya casi el 50% (17 de 35) de ENR fundadas durante el cardenismo. Es inexplicable que su conversión a otro tipo de escuelas -- (Escuelas Prácticas de Agricultura), o su desaparición respondiera a cierto interés oficial porque no subsistieron en condiciones materiales inadecuadas. ¿Cómo entender que se cerraran ENR en un momento que los mismos funcionarios de educación planteaban la necesidad de preparar maestros? ¿Cómo explicarse que se cerraron ENR cuando eran éstas las únicas instituciones en el campo que preparaban maestros para las áreas rurales?. Lógicamente podía pensarse en la necesidad de incrementar el número de planteles. Sobre todo en un sexenio donde la educación pública recibió el mayor presupuesto que cualquier administración después de 1917. Pero la burocracia política parece ser que no lo pensó así.

Por el contrario, puede pensarse que el hecho de que el Estado apoyara y estimulara el surgimiento de escuelas particulares (por un lado como respuesta a las presio

nes políticas de grupos y asociaciones de la sociedad civil) y el sometimiento de las ENR a un plan de estudios de seis años, igual que el de las Normales Urbanas, (cuestión ya sugerida incluso en la Ley Orgánica de la Educación Pública en 1941) eran -- ambas, medidas políticas para desarticular a las normales rurales donde la educación socialista había arraigado fuertemente.

En efecto, con dos años más de estudio, es decir, seis años de permanencia en un plantel, la nueva orientación en educación pública, la llamada Escuela de la unidad nacional, tenía que cuajar necesariamente como ideología en los nuevos maestros rurales que se formarían; además, tenía que formarse en el nuevo maestro rural el hábito de dedicarse a cuestiones exclusivamente académicas y alejadas de la política. En este sentido, aumentar dos años más al ciclo de normal rural, también se perfilaba como medida política. "Ya no más doctrinas extrañas del exterior", "fuera influencias extrañas en la escuela mexicana", "que renazca espiritual y moralmente la juventud", exigía la burocracia política.

Así pues, la política educativa del sexenio con las ENR fué clara: desmembramiento del sistema de educación normal rural y estímulos a la educación privada, como parte del proyecto social que, a todas luces, fortalecía el ascenso de los grupos económicamente poderosos y de la burguesía nacional.

Como ya hemos visto, los primeros tres años del régimen avilacamachista significaron para las ENR un proceso de desestabilización, ataques, represión y desmantela-

miento. Con Octavio Véjar Vázquez como secretario de la SEP se había "profundizado" el desquebrajamiento de la antigua escuela rural mexicana, donde el binomio comunidad-escuela había sido una experiencia rica en varios sentidos, tanto para la comunidad como para los maestros rurales, no así para la burocracia política avilacamachista.

Las críticas que algunos sectores de la sociedad mexicana dirigían hacia la política educativa que la SEP había instrumentado en el período 1941-1943, fueron también factor decisivo para el cambio de titular de la SEP. En efecto, la represión y -- persecución a los maestros promotores de la educación socialista, la política de "mano dura" con las organizaciones magisteriales de izquierda y/o que apoyaban a la educación socialista y la represión a movimientos y manifestaciones estudiantiles, fueron factores que contribuyeron tanto a la muerte política de Octavio Véjar Vázquez, como al cambio de táctica en la política educativa avilacamachista. Pero por lo menos -- una cosa estaba casi segura: se habían dado los pasos necesarios para controlar los -- conflictos en el área de la educación pública (tanto en el campo como en la ciudad) -- contribuyéndose así a la "paz social", tan requerida por la burocracia gobernante.

En el aspecto económico las cosas marchaban bien para el proyecto avilacamachista. La "paz social en el agro y la ciudad" y la política de "unidad nacional" contribuyeron al crecimiento y fortalecimiento de la industria manufacturera y agropecuaria y por tanto el ascenso de una burguesía nacional y de grupos económicamente poderosos.

Así pues, la "mano dura" en política educativa no tenía el apoyo y sí la repro
bación de buena parte de la sociedad. Había que encontrar otra táctica para seguir
 adelante con el proyecto educativo avilacamachista, y ahí estaba Jaime Torres Bodet
 que con su habilidad política lograba dar continuidad en términos de reafirmar y con
solidar lo realizado por su antecesor: a) igualdad de planes y programas de estudio en
 normales rurales y urbanas, b) continúa el ciclo de seis años para las ENR dividido --
 ahora en dos partes: tres años de secundaria y tres años de profesional, c) sustitución
 de la función social del maestro rural en las comunidades por actividades individuales
 y/o de grupos escolares al interior de las ENR, a través de clubes recreativos, de mú-
 sica, de danza, de teatro, etc. y d) especialización del maestro rural en actividades
 académicas y pedagógicas.

El último cambio de planes de estudio en el período 1940-1946 para las ENR -
 se da en 1945 con Torres Bodet. El mecanismo de legitimación fué un Congreso de -
 educación normal en donde oficialmente se planteaba que debía modernizarse los pro-
 gramas y planes de estudio. Respecto a las ENR el planteamiento oficial, tras recono-
 cer la raquítica situación material de éstas, establecía la necesidad de una renovación
 absoluta; en esta renovación, las teorías científicas en los planes de estudio tenían un
 papel importante: sería la base de análisis del normalista. (74)

Esencialmente, el proceso de especialización del maestro en actividades exclu-
 sivamente académicas continuaba. Tras la política de "dignificación de las ENR", -

(74) Cfr. MIÑANO, Max. Ob. cit. pp. 49 - 50 y 117 - 122
 y/o Anexo No. 5 en la parte final de este trabajo.

estaba la preocupación de la burocracia gobernante por abocar exclusivamente a lo académico a los profesores rurales; en este sentido, las palabras del secretario de Educación Pública eran claras: decía que el desarrollo de México exigía técnicos altamente preparados y en este sentido, el maestro normalista debía ser un técnico especialista de la enseñanza.

El plan de estudios para las ENR culminó el proceso de especialización pedagógica-académica que hemos mencionado. En lo fundamental hay pocos cambios, como se ve en el cuadro número 3; persiste la orientación y contenido de los planes de 1942. Se suprime solamente el curso de "Observación escolar" y el curso de "Psicología aplicada a la educación". Como materias nuevas se implantan los cursos de "Historia de la educación en México, Historia del arte y nociones de estética", "Cosmografía", "Nociones de Minerología y geología" y el curso de "Lengua extranjera" (no resulta extraña la presencia del curso de "Lengua extranjera" en las ENR, quizá la consolidación de la hegemonía estadounidense en la Civilización occidental en esa época era una de las causas de su presencia) que desde 1942 ya se había implantado en las normales urbanas.

Puede pensarse que la falta de cambios significativos en el sistema ENR en la administración de Jaime Torres Bodet, y la consolidación de los ya dados con Véjar - Vázquez, obedecen a dos razones:

a) El cambio de prioridades en los sistemas educativos; es decir, la prioridad

CURSOS QUE PERMANECEN	CURSOS QUE SE SUPRIMEN A PARTIR DE 1945	CURSOS NUEVOS A PARTIR DE 1945
<ol style="list-style-type: none"> 1. Matemáticas 2. Ciencias biológicas 3. Español o Lengua y literatura castellana 4. Geografía o Geografía física o Geografía general 5. Primer curso de civismo o Educación cívica 6. Dibujo o Dibujo y modelado 7. Escritura 8. Música vocal e instrumental o educación musical 9. Economía doméstica 10. Agricultura, ganadería, industrias y oficios rurales 11. Educación física y militar o Educación Física e instrucción premilitar 12. Física 13. Geografía o Geografía de México 14. Historia de México o Historia general 15. Química 16. Literatura española e hispanoamericana o Literatura universal o Literatura general 17. Técnica de la enseñanza 18. Higiene escolar 19. Psicología general 20. Economía política 21. Etimologías 22. Paidología 23. Psicología del aprendizaje o Psicotécnica pedagógica 24. Ciencias de la educación 25. Lógica 26. Sociología general o Sociología aplicada a la educación 27. Danza y Teatro 28. Historia de la educación 29. Organización y administración escolares 30. Ética 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación escolar (dos períodos de observación intensa en una semana - para cada uno) 2. Biología aplicada a la educación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lengua extranjera 2. Nociones de minerología y geología 3. Cosmografía 4. Historia del arte y nociones de estética 5. Historia de la educación en México

* Fuente: MIÑANO, Max. Ob. cit. pp. 41-45 y 54-58

que tuvieron por ejemplo: la Campaña Nacional de Alfabetización, la profesionalización del magisterio a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, el sistema de Enseñanza secundaria, la construcción de planteles educativos en la ciudad o la asignación de recursos al IPN y a la UNAM, cuestiones prioritarias respecto a las Normales Rurales que tantos problemas habían dado.

b) Apoyo financiero y promoción de la educación normal urbana, tanto particular como pública, como parte del proyecto educativo, y como respuesta a las presiones políticas de grupos de la sociedad civil.

Jaime Torres Bodet significó para las ENR conciliación y consolidación. Con su política de promoción de valores nacionalistas (solidaridad, conciliación y patriotismo) y de "eliminación de la agitación malsana en las aulas", había logrado la tan buscada unificación magisterial; cosa que por cierto no tenía poca significación: se lograba "por las buenas" romper con toda una tradición de escuela rural ligada a las comunidades, implantándose una nueva escuela y un nuevo maestro circunscritos a actividades académicas; ahora serían una "Escuela para la paz, la democracia y la libertad", y un maestro "defensor de la democracia, la paz y la libertad"; esos eran los papeles que les asignaba el desarrollo capitalista, y la burocracia política había maniobrado hábilmente para que se cumplieran.

OBSERVACIONES

No queremos terminar este trabajo sin antes hacer mención a un hecho: la --
 Inexistencia o desaparición de ciertos materiales oficiales para el período de 1940-
 1946; del cual sobresalen los años de 1941-1942, 1942-1943, 1944-1945, 1945-1946;
 nos referimos específicamente a la publicación de la SEP denominada Memoria de la
Secretaría de Educación Pública. Existe una publicación oficial que intentó cubrir
 de alguna manera el sexenio avilacamachista: La Obra educativa del Sexenio, pu-
 blicada durante la gestión de Jaime Torres Bodet. Sin embargo, las Memorias, pu-
 blicaciones anuales, correspondientes al período de la gestión de Octavio Véjar --
 Vázquez y a los dos últimos años de Jaime Torres Bodet no existen para su consulta --
 en bibliotecas públicas.

Es necesario tomar en cuenta que el período de 1941-1943 con Octavio Véjar
 Vázquez al mando de la SEP, se caracterizó, en los hechos, por ser una política de
 "mano dura" en contra de la llamada escuela socialista y de los seguidores de ésta.
 Uno de los maestros normalistas que fué cesado en esa época, de su puesto, por su --
 adhesión a la "escuela socialista" en una entrevista realizada recientemente, al --
 preguntarle a qué creía él que se debía la falta de información y en especial de las
 Memorias oficiales de la SEP en las bibliotecas públicas señalaba: ¿Pero qué iba a
 poner Véjar Vázquez en las Memorias, si todo lo que hizo fué desorganizar y des-
 truir? En su opinión, era lógico que no se hubieran publicado las Memorias oficia-
 les. (*)

(*) Entrevista con el Profesor Jesús Sotelo Inclán. México, D. F.,
 21 de Septiembre de 1982.

Nuestro interés en dichos materiales Informativos se justificaba en términos de que en dichas Memorias de la SEP si se podía encontrar, año con año, la labor realizada en cada Dirección que comprende la SEP; y en cada Departamento. En este caso, se buscaba la información referente a la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica y en especial al Departamento de Estudios Pedagógicos, Departamento al que estaban adscritas las Escuelas Normales Rurales.

La búsqueda de las Memorias de la SEP por diferentes bibliotecas y hemerotecas(*) nos confirmaba que el período 1940-1946 se caracterizaba en lo general -- por la escasez de material. Dos hechos nos motivaban a continuar la búsqueda:

1) El conocer que cada Secretaría de Estado estaba obligada constitucionalmente a elaborar y editar anualmente una Memoria de actividades realizadas (**). Así, sobre esta información era lógico que las Memorias debían haberse publicado y debían estar en algún lado.

2) El conocer que dos publicaciones las consignaban; una de ellas: Las Publicaciones oficiales de México de Rosa María Fernández señala que como publicación oficial existe:

"Memoria de la Secretaría de Educación Pública.

Sept. 1936/ ag. 1937 - 1951/52

México 1937-52. 15 v. anual. "(1)

(*) Véase anexa: Bibliotecas y Hemerotecas consultadas.

(**) Véase: La portada de la Memoria de la Secretaría de Educación Pública.

(1) FERNANDEZ de Zamora, Rosa María. Las Publicaciones oficiales. p. 120

Es decir, de 1937 a 1952 existen o se publicaron 15 volúmenes bajo el nombre de Memorias de la SEP.

La otra obra; publicación oficial del CONACYT (2) las consigna como existentes y da una respuesta que según el año 1976 las Memorias se podían consultar en dos bibliotecas: 1) La Biblioteca de Antropología e Historia (en el Museo); 2) La Biblioteca "Manuel Orozco y Berra" del Castillo de Chapultepec (3).

Al acudir a estas bibliotecas se puede constatar que en los catálogos y kardex de dichas bibliotecas no se encuentran Memorias de los años ya señalados, en sus acervos. ¿Por qué no aparecen por ningún lado?

Existen razones para afirmar que las mencionadas Memorias se publicaron y -- que existieron o existen. Una primera respuesta a la pregunta de por qué no aparecen en las bibliotecas públicas, podría formularse en términos de que existe cierto interés en que no se rescate la información de ese período. El por qué de esto no se puede formular en unas cuantas líneas pues preciso de una investigación al respecto.

(2) México. CONACYT. Catálogo colectivo de publicaciones.

(3) *Ibid.*, p. 545

PLAN DE ESTUDIOS DE 3 AÑOS DE LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS
VIGENTE DE 1936 A 1939 (*)

SECCION AGRICOLA

PRIMER AÑO

Primer semestre:

1. Lengua nacional, (escritura, lectura, expresión oral y escrita).
2. Aritmética y geometría.
3. Ciencias naturales, (botánica, zoología, física y química).
4. Anatomía, fisiología o higiene.
5. Agricultura elemental, (suelos, clima, cultivos, amigos y enemigos de las plantas de cultivo, animales domésticos).
6. Industrias rurales, (desecación y conservación de productos agrícolas u otros, según sean las condiciones de la región).
7. Oficios rurales, (curtiduría, talabartería, carpintería y herrería rural, hojalatería u otros de acuerdo también con las condiciones de la región).
8. Ciencias sociales, (geografía, historia, civismo y elementos de economía con orientación socialista).
9. Dibujo y artes populares.
10. Canto y música.
11. Educación física, (juegos y deportes).
12. Economía doméstica, (especial para mujeres).

(*) Fuente: MIÑANO, Max. Ob. Cit. pp. 33-37

Segundo semestre:

1. Lengua nacional.
2. Aritmética y geometría.
3. Ciencias naturales, (botánica, zoología, física y química).
4. Anatomía, fisiología e higiene.
5. Agricultura elemental, (suelos, clima, cultivos, amigos y enemigos de las plantas de cultivo, animales domésticos).
6. Industrias rurales, (desecación y conservación de productos agrícolas y otros, según sean las condiciones de la región).
7. Oficios rurales, (curtiduría, talabartería, carpintería y herrería rurales, hojalatería y otros de acuerdo también con las condiciones de la región).
8. Ciencias sociales, (geografía, historia, civismo y elementos de economía con orientación socialista).
9. Dibujo y artes populares.
10. Canto y música.
11. Educación física, (juegos y deportes).
12. Economía doméstica, (especial para mujeres).

SEGUNDO AÑO

Primer semestre:

1. Lengua nacional.
2. Aritmética, geometría y contabilidad rural.

3. Ciencias naturales, (botánica, zoología, química y física).
4. Agricultura elemental, (suelos, clima, cultivos, amigos y enemigos de las plantas de cultivo, animales domésticos).
5. Industrias rurales. Aplicación del curso del primer año con la orientación ya señalado.
6. Oficios rurales. Aplicación de curso del primer año con la orientación ya señalado.
7. Mecánica aplicada (fabricación de las herramientas y aparatos sencillos necesarios para el agricultor; conocimiento y manejo de otras clases de herramientas y maquinaria agrícola, su armado y desarmado y reparación: (se tendrán en cuenta las necesidades de la zona).
8. Ciencias sociales, (estudio y mejoramiento de la vida rural con prácticas y observaciones de las comunidades. Conocimientos de los problemas económicos sociales que afectan la vida del campesino mexicano y crítica de las soluciones dadas a la luz de las ideas socialistas).
9. Economía y legislación rurales.
10. Dibujo y artes populares.
11. Canto y música.
12. Educación física.
13. Higiene, cuidados prenatales y después del nacimiento, primera infancia, cuidado de enfermos y atención en accidentes.
14. Economía doméstica, (especial para señoritas).

Segundo semestre:

1. Lengua nacional.
2. Aritmética, geometría y contabilidad rural.
3. Ciencias naturales, (botánica, zoología, física y química).
4. Agricultura elemental, (suelos, clima, cultivos, amigos y enemigos de las plantas de cultivo, animales domésticos).
5. Aprovechamiento y conservación de las riquezas naturales, (bosques, praderos naturales, agua, etc.).
6. Industrias rurales. (Aplicación del curso del primer semestre con la orientación ya señalada).
7. Oficios rurales. (Aplicación del curso del primer semestre con la orientación ya señalada).
8. Mecánica aplicada.
9. Construcciones rurales. Prácticas de la construcción, conservación y reparación de obras materiales, de acuerdo con las necesidades del - pequeño agricultor, y características del medio.
10. Ciencias sociales. Estudio y mejoramiento de la vida rural con prácticas y observaciones en las comunidades. Conocimiento de los problemas - económicos sociales que afectan la vida del campesino mexicano y crítica de las soluciones dadas a la luz de las ideas socialistas.
11. Economía y legislación rurales.
12. Dibujo y artes populares.

13. Canto y música.
14. Educación física.
15. Higiene de la niñez y adolescencia, elementos de salubridad rural.
16. Economía doméstica, (especial para señoritas).

CURSO NORMAL RURAL

PRIMER AÑO

Primer semestre:

A este curso solamente pasarán los alumnos que tengan decidida vocación y capacidad para el magisterio.

1. Curso superior de lengua nacional, (literatura: española, mexicana e hispanoamericana).
2. Ciencias naturales, (mineralogía y biología).
3. Preparación y organización del material didáctico.
4. Psicología educativa, (del niño, del adolescente y del adulto).
5. Principios de educación rural.
6. Estudio y mejoramiento de la vida rural, (investigación y organización).
7. Canto y música.
8. Educación física.
9. Agricultura elemental, (aplicación del programa de la sección agrícola).
10. Industrias rurales, (especialmente la de la región).

11. Oficios rurales, (adiestramiento en los ejidos de la sección agrícola).
12. Puericultura.
13. Economía doméstica, (especial para mujeres).

Segundo semestre:

1. Curso superior de lengua nacional, (lectura, escritura, expresión oral y escrita y literatura española, mexicana o hispanoamericana).
2. Ciencias naturales, (estudio de los recursos naturales de la región).
3. Organización y administración de las escuelas rurales.
4. Métodos de enseñanza.
5. Estudio y mejoramiento de la vida rural, (investigación y organización).
6. Canto y música.
7. Educación física.
8. Agricultura elemental, (aplicación del programa del semestre anterior).
9. Industrias rurales, (especialmente las de la región).
10. Oficios rurales, (adiestramiento en los del semestre anterior).
11. Orientación socialista y legislación obrera y campesina.
12. Economía doméstica, (especial para mujeres).

PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS DE 4
AÑOS (1940) (*)

CURSO AGRICOLA INDUSTRIAL

Períodos de 45
minutos semanarios

PRIMER AÑO

1. Lengua nacional, (1er. curso)	5
2. Matemáticas	3
3. Ciencias naturales	3
4. Geografía regional y de México	3
5. Historia patria.....	2
6. Industrias rurales, (1er. curso) 3 horas 30 minutos diarios distribuidos según lo demande el trabajo.	
7. Oficios rurales	3
8. Música vocal e instrumental, (1er. curso)	2
9. Dibujo, (1er. curso).....	2
10. Educación física	3
11. Economía doméstica, (1er. curso y sólo para mujeres) . .	3

NOTAS: I. La agricultura tendrá un carácter estrictamente regional.

II. Las industrias rurales se referirán a aquellas ligadas directamente o la economía agropecuaria de la región y que prevalezcan de manera acentuada.

(*) Fuente: MIÑANO, Max. Ob. Cit. pp. 37-40

III. Entre los oficios rurales se consideraron como fundamentales la carpintería, la herrería y la albañilería; al mismo tiempo se desarrollarán las actividades correspondientes en conexión con las exigencias de las ocupaciones agrícolas, las necesidades de la escuela y de las comunidades, y en cuanto a la habitación y equipamiento del hogar.

IV. En conexión con la educación física se atenderán las prácticas higiénicas y los principios correlativos, así como la atención en accidentes.

V. Los alumnos participarán, obligatoriamente, en los trabajos de mejoramiento comunal que desarrolla la escuela en las comunidades para promover y estimular su desenvolvimiento.

Períodos de 45
minutos semanales

SEGUNDO AÑO

1. Lengua nacional, (2o. curso)	5
2. Matemáticas, (2o. curso)	5
3. Física y química	3
4. Instituciones y problemas sociales.....	3
5. Economía y legislación rurales	3
6. Agricultura y ganadería (2o. curso). 3 horas 30 minutos diariamente distribuibles según la demanda del trabajo.	
7. Industrias rurales, (2o. curso).	

Periodos de 45
minutos semanales

8. Mecánica agrícola, (1er. curso)	2
9. Música vocal e instrumental, (2o. curso).....	2
10. Dibujo, (2o. curso)	2
11. Educación física	3
12. Economía doméstica, (2o. curso y sólo para mujeres)..	2

NOTAS: I. La agricultura tendrá un carácter estrictamente regional.

II. Las industrias rurales se referirán a aquellas ligadas directamente a la economía agropecuaria de la región, y que prevalezcan de manera notoria, incluyendo, además, las que signifiquen el aprovechamiento de los recursos naturales más útiles en la comarca.

III. En conexión con la educación física, se atenderán las prácticas higiénicas y sus principios, así como la atención en accidentes.

IV. Tanto en el 1º como en el 2º años del curso agrícola industrial, las actividades económicamente productivas estarán organizadas y administradas en forma cooperativa.

V. Los alumnos participarán, obligatoriamente, en los trabajos de mejoramiento comunal que desarrolle la escuela en el seno de las comunidades para promover y estimular su desenvolvimiento.

CURSO NORMAL RURAL

Períodos de 45
minutos semanarios

PRIMER AÑO

1. Lengua nacional (1er. curso)	3
2. Anatomía, fisiología e higiene	3
3. Biología	2
4. Geografía general	3
5. Historia general	3
6. Psicología educativa	3
7. Educación rural	3
8. Música vocal o instrumental, (3er. curso)	2
9. Dibujo y artes populares, (1er. curso)	2
10. Educación física	3
11. Economía doméstica, (3er. curso, para mujeres)	2

NOTAS: I. Los alumnos estarán obligados a empeñarse en las actividades agrícolas que demande la escuela dentro y fuera de ella.

II. Entre las actividades correspondientes a este año se cuenta la observación en las escuelas rurales ubicadas dentro de la zona de experimentación y práctica de las escuelas regionales campesinas.

III. Los alumnos participarán, obligatoriamente, en los trabajos de mejora comunal que desarrolle la escuela en el seno de las comunidades, para promo-

ver y estimular su desenvolvimiento.

Periodos de 45
minutos semanarios

SEGUNDO AÑO

1. Puericultura y enfermería	3
2. Economía e historia del movimiento obrero	3
3. Sociología rural aplicada a la educación	3
4. Curso de técnica de la enseñanza	5
5. Técnica de la investigación del mejoramiento comu- nal	3
6. Organización y administración de escuelas rurales	3
7. Historia de la educación	2
8. Dibujo y artes populares, (2o. curso)	2
9. Educación física	3

NOTAS: I. Entre las actividades correspondientes a este curso, se cuenta la práctica profesional en las escuelas rurales de la zona de experimentación y práctica de la escuela regional campesina.

II. La economía doméstica y la música vocal e instrumental, tendrán aplicación, con sentido profesional, en los trabajos sociales de mejoramiento de la comunidad y en las prácticas que realicen los normalistas en las escuelas rurales de la zona de experimentación y práctica de las escuelas regionales campesinas.

III. Los alumnos estarán obligados a empuñarse en las actividades agrícolas que demande la escuela dentro y fuera de ella.

IV. Los alumnos participarán, obligatoriamente, en los trabajos de mejoramiento comunal que desarrolle la escuela en el seno de las comunidades, para promover y estimular su desenvolvimiento.

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA CARRERA DE PROFESOR NORMALISTA, URBANO
Y RURAL VIGENTE A PARTIR DE 1942 (*)

PRIMER AÑO

Períodos de 50
minutos por semana

MATERIAS DE CULTURA GENERAL

1. Matemáticas. Fundamentalmente aritmética, elementos de geometría y nociones de álgebra	3
2. Ciencias biológicas. Fundamentalmente botánica	3
3. Primer curso de español	5
4. Geografía física	3
5. Primer curso de civismo	2
6. Primer curso de inglés para las urbanas	3

ACTIVIDADES

7. Dibujo	2
8. Escritura	2
9. Música vocal e instrumental	2
10. Economía doméstica u oficios para las urbanas	3
11. Prácticas agropecuarias para las urbanas	2
Para las rurales, agricultura, ganadería, industrias rurales y oficios rurales, 3 horas 30 minutos diariamente.	
12. Educación física y militar	2

(*) Fuente: MIÑANO, Max. Ob. Cit. pp. 41-45

SEGUNDO AÑO

Periodos de 50
minutos por semana

MATERIAS DE CULTURA GENERAL

1. Matemáticas, álgebra y geometría plana	5
2. Ciencias biológicas. Fundamentalmente zoología	3
3. Física	3
4. Geografía de México	3
5. Segundo curso de español	5
6. Historia de México	3
7. Segundo curso de civismo	2
8. Segundo curso de inglés para las urbanas	3

ACTIVIDADES

9. Dibujo constructivo	2
10. Música vocal o instrumental	2
11. Economía doméstica u oficios para urbanas	3
12. Prácticas agropecuarias para las urbanas	2
Para las rurales, agricultura, ganadería, industrias rurales y oficios rurales, 3 horas 30 minutos diariamente.	
13. Educación física y militar	2

TERCER AÑO

Periodos de 50
minutos por semana

MATERIAS DE CULTURA GENERAL

1. Matemáticas. Geometría del espacio y trigonometría .	3
2. Ciencias biológicas. Anatomía, fisiología e higiene .	3
3. Química	3
4. Literatura española e hispanoamericana	3
5. Geografía general. Fundamentalmente humana	3
6. Tercer curso de civismo	2
7. Primer curso de historia general	3
8. Tercer curso de inglés para las urbanas	2

MATERIAS PROFESIONALES

9. Observación escolar	3
------------------------------	---

(Dos periodos de observación intensa de una semana para cada uno).

ACTIVIDADES

10. Dibujo y modelado	2
11. Música vocal e instrumental	2
12. Economía doméstica u oficios para las urbanas	2
13. Prácticas agropecuarias para las urbanas	2

Para las rurales, agricultura, ganadería, Industrias rura-

Periodos de 50
minutos por semana

les y oficios rurales, 3 horas 30 minutos diariamente.

14. Educación física y militar 2

CUARTO AÑO

MATERIAS PROFESIONALES

1. Primer curso de técnica de la enseñanza 6
(Prácticas pedagógicas diariamente, intensas de una, dos y tres semanas).
2. Higiene escolar 3
3. Biología aplicada a la educación 3

MATERIAS DE CULTURA GENERAL

4. Psicología general 3
5. Literatura general 3
6. Segundo curso de historia general 3
7. Economía política 3
8. Etimologías: raíces griegas y latinas 3

ACTIVIDADES

9. Música vocal e instrumental 2
10. Dibujo y artes populares aplicadas a la escuela primaria 2

Periodos de 50
minutos por semana

11. Economía doméstica u oficios para urbanas	2
12. Economía doméstica para las rurales	2
13. Prácticas agropecuarias para las urbanas	2
Para las rurales, agricultura, ganadería, Industrias ru- rales y oficios rurales, 3 horas 30 minutos diariamente.	
14. Educación física y militar	2

QUINTO AÑO

MATERIAS PROFESIONALES

1. Paidología	3
2. Psicología del aprendizaje	3
3. Segundo curso de técnica de la enseñanza	6
(Prácticas pedagógicas diarias intensas de una, dos y tres semanas).	
4. Primer curso de ciencia de la educación	3

MATERIAS DE CULTURA GENERAL

5. Lógica	3
6. Sociología general	3
7. Primer curso de francés para las urbanas	3

Periodos de 50
minutos por semana

ACTIVIDADES

8. Danza y teatro	2
9. Música vocal e Instrumental	2
10. Educación física y militar	2

SEXTO AÑO

MATERIAS PROFESIONALES

1. Psicometría pedagógica	3
2. Tercer curso de técnica de la enseñanza	6
(Prácticas pedagógicas diarias intensas de una, dos y tres semanas)	
3. Segundo curso de ciencia de la educación	3
4. Historia de la educación	3
5. Sociología aplicada a la educación	3
6. Organización, administración y estadística escolares	3

MATERIAS DE CULTURA GENERAL

7. Etica	3
8. Segundo curso de francés para las urbanas	3

Períodos de 50
minutos por semana

ACTIVIDADES

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 9. Música vocal e instrumental | 2 |
| 10. Educación física y militar | 2 |

NOTA: Cursos extraordinarios de enfermería para todos los grupos de señoritas.

PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES VIGENTES A
PARTIR DE 1945 (*)

<u>MATERIAS</u>	<u>ESPECIFICACION</u>	<u>Hs. Clase</u>
PRIMER AÑO		
1. Matemáticas	Aritmética, nociones de álgebra y de geometría	4
2. Ciencias biológicas		3
3. Geografía		2
4. Historia universal		3
5. Lengua y literatura cas- tellanas		4
6. Lengua extranjera		2
7. Educación cívica (moral, económica y social)	El hombre en la sociedad, (con es- pecial referencia a los problemas - de México)	3
8. Educación musical		2
9. Dibujo y modelado	Dibujo	2
10. Economía doméstica	Para mujeres	2
11. Agricultura, ganadería, industrias y oficios rura- les.		3
12. Educación física e ins- trucción premilitar		2

(*) Fuente: MIÑANO, Max. Ob. Cit. pp. 54-58

<u>MATERIAS</u>	<u>ESPECIFICACION</u>	<u>Hs. Clase</u>
SEGUNDO AÑO		
1. Matemáticas	Aritmética álgebra y geometría	3
2. Física		3
3. Ciencias biológicas		2
4. Geografía		2
5. Historia universal		2
6. Historia de México		2
7. Lengua y literatura castellanas		3
8. Lengua extranjera		2
9. Educación cívica (moral, económica y social) ...	El hombre y la economía, (con especial referencia a los problemas de México)	3
10. Educación musical		1
11. Dibujo y modelado ...	Dibujo constructivo	2
12. Economía doméstica ..	Para mujeres	2
13. Educación física e Instrucción premilitar ...		2
14. Agricultura, ganadería y oficios rurales		3

<u>MATERIAS</u>	<u>ESPECIFICACION</u>	<u>Hs. Clase</u>
TERCER AÑO		
1. Matemáticas	Algebra, Geometría y Nociones de Trigonometría	3
2. Química		3
3. Ciencias biológicas	Anatomía, Fisiología e Higiene Rural	2
4. Geografía		2
5. Historia de México		3
6. Lengua y literatura castellanas		3
7. Lengua extranjera		2
8. Educación cívica, (moral, económica y social)	El hombre y el derecho, (con especial referencia a la organización política de México)	1
9. Educación musical		1
10. Dibujo y modelado	Modelado	2
11. Economía doméstica ...	Para mujeres	2
12. Agricultura, ganadería, industrias y oficios rurales		3
13. Educación física e instrucción premilitar		2

MATERIASESPECIFICACIONHs. Clase

PRIMER AÑO PROFESIONAL

CUARTO AÑO

1. Ciencia de la educación	Con especial orientación al medio rural	3
2. Técnica de la enseñanza		6
3. Biología	Con aplicaciones biotécnicas a las Industrias agropecuarias	3
4. Psicología	General	3
5. Economía política	Con especial aplicación a la economía del lugar	2
6. Nociones de mineralogía y geología		2
7. Etimología española ...	Raíces griegas, latinas e indígenas	2
8. Literatura universal ...		2
9. Lógica		3
10. Escritura		2
11. Educación musical		2
12. Dibujo y artes plásticas		2
13. Educación física y pre-militar		2

<u>MATERIAS</u>	<u>ESPECIFICACION</u>	<u>Hs. Clase</u>
SEGUNDO AÑO PROFESIONAL		
QUINTO AÑO		
1. Ciencias de la educación		3
2. Historia de educación - general		3
3. Técnica de la enseñanza		6
4. Psicología		3
5. Higiene escolar	Incluyendo primeros auxilios y puericultura	3
6. Sociología	Con seminario de investigaciones y aplicaciones al medio rural	2
7. Cosmografía		2
8. Ética		3
9. Educación musical		2
10. Dibujo y artes plásticas .		2
11. Educación física y pre-militar		2

MATERIASESPECIFICACIONHs. Clase

TERCER AÑO PROFESIONAL

SEXTO AÑO

1. Ciencias de la educación		2
2. Historia de la educación En México		3
3. Técnica de la enseñanza		6
4. Psicotécnica Pedagógica		3
5. Organización y administración escolares		3
6. Historia del arte y nociones de estética		2
7. Educación musical		2
8. Dibujo y artes plásticas.		2
9. Danza y teatro		2
10. Educación física y pre-militar		2

NOTAS: I. Para aplicar el horario se tomarán en cuenta las condiciones de cada lugar.

II. Los alumnos estarán obligados a empeñarse en las actividades agrícolas demandadas por la escuela, cuando el caso así lo reclame.

CONGRESO DE EDUCACION NORMAL CELEBRADO EN SALTILLO, COAHUILA
EL 23 DE ABRIL DE 1944. CONCLUSIONES SOBRE EDUCACION
NORMAL RURAL (*)

1a. Las escuelas normales rurales impartirán una enseñanza específica y regional, manteniendo la unidad en su plan de estudios y programas.

2a. Los requisitos que deben llenarse para establecer una escuela normal rural son:

a) Que su ubicación sea en una región geográfica, cuyas características económicas, sociales y de población, favorezcan el mejor cumplimiento de sus fines; tal cosa supone un estudio previo de riguroso carácter científico que determine dicha -- ubicación.

b) Las condiciones de organización, dotación y ubicación de las escuelas normales rurales deben ser favorables para que éstas puedan desarrollar debidamente la enseñanza agrícola, ganadera o industrial que señalan sus programas.

c) Capacidad para 200 alumnos como mínimo.

ch) Contar con equipos de mobiliario, instalaciones y anexos, talleres, herramientas y maquinaria, que reclama la índole de su trabajo.

(*) Fuente: MIÑANO, Max. Ob. Cit. pp. 117-122

d) El lugar elegido para establecer una escuela normal rural, reunirá las condiciones de salubridad que garanticen la vida de maestros y alumnos.

e) Las becas con que se dote a los alumnos para su alimentación deben diferenciarse y fijarse de acuerdo con el costo de vida de cada región.

f) El personal docente debe ser especializado y con arraigo en el medio rural, así como de costumbres que favorezcan la formación moral y profesional de los alumnos.

g) Las comunicaciones de que dispongan las escuelas deben ser de tal naturaleza que faciliten el trabajo docente, el cumplimiento de disposiciones superiores, la satisfacción de necesidades materiales de la vida humana y las que reclamen el sostenimiento de los animales domésticos, así como las que exija una relación constante con los padres de familia y medio social en general.

3a. La escuela normal rural tenderá a la creación de un tipo de maestro capaz de comprender la cultura presente, de valorar los grandes problemas nacionales y de promover el progreso económico, social y moral de las comunidades rurales, teniendo como finalidades las siguientes:

a) Preparar a los alumnos como organizadores de la comunidad en el aspecto económico, de acuerdo con los principios y normas constitucionales, con las aspiraciones revolucionarias y conforme con las técnicas de producción más apropiadas.

- b) Capacitar a los alumnos para orientar a la comunidad en lo relativo a higiene y salubridad, a su esparcimiento, a la creación artística y al goce estético.
- c) Capacitar a los alumnos para que sean agentes eficaces del mejoramiento y elevación de la vida doméstica.
- ch) Fortalecer el espíritu cívico de los futuros maestros, guiándolos hacia la consecución de la unidad nacional.
- d) Despertar en los alumnos la vocación, e infundirles un alto ideal profesional creándoles clara conciencia de responsabilidad social.

4a. Las características de la escuela normal rural serán:

- a) Socialista.
- b) Conductiva.
- c) Integral.
- ch) De carácter específico y regional.
- d) Agropecuaria e industrial.

5a. Para alcanzar los ideales citados y conseguir las características anotadas, deberán formularse el plan de estudios y los programas teniendo presentes las siguientes recomendaciones de carácter general:

a) Que formen hábitos y den los conocimientos necesarios que aseguren el desarrollo normal y la salud de los alumnos.

b) Que formen hábitos y actitudes mentales que garanticen en el futuro maestro una conducta ejemplar dentro del orden moral y social en que actúa.

c) Que tengan un contenido científico que incluya investigaciones en laboratorios, campos de cultivo, comunidades, bibliotecas, establos, etc.

ch) Que contengan actividades propias de la economía rural.

d) Que señalen actividades sociales que deban realizarse en la escuela y en la comunidad.

e) Que consideren la capacitación agropecuaria e industrial de los futuros maestros, como una de las bases de su preparación profesional.

6a. El método general y las técnicas de enseñanza que emplean las escuelas normales rurales estimularán la actividad investigadora de los alumnos y fomentarán la actividad creadora de los mismos.

7a. Los alumnos participarán en los distintos planos de la vida de la escuela; por esto se les dará cabida en el gobierno escolar, de acuerdo con una reglamentación que mantenga vivo el espíritu de disciplina que permita al alumno capacitarse para ser más tarde buen organizador y orientador en la conducta colectiva.

8a. Los maestros que sirvan en las escuelas normales rurales deberán poseer:

a) Además de la preparación profesional de rigor, un conocimiento claro de los problemas de la vida rural.

b) Reunirán las cualidades del investigador y del trabajador social, de suerte que promuevan la acción de los alumnos en el sentido del mejoramiento higiénico, económico y cultural de los poblados rurales.

c) Serán verdaderos orientadores de los alumnos, por lo que respecta a las actividades pedagógicas, económicas, sociales y estéticas, así como en lo relativo a la conducta cívica y moral.

9a. Para la selección de los alumnos deberá tenerse en cuenta lo siguiente:

a) La población escolar de las normales rurales será de extracción campesina y provendrá de la región en que la escuela esté ubicada.

b) Se aplicarán normas de selección que permitan el ingreso a quienes muestren mejor aptitud para ejercer la función de maestro rural.

10a. La escuela normal rural desarrollará una acción social tendiente a llevar a las masas campesinas a planos siempre superiores en los diversos aspectos de la vida.

El tipo Internado deseable deberá caracterizarse por:

a) Ser completo en cuanto a equipos domésticos, sanitarios, de dormitorio, -

vestuario, servicio médico y recreaciones.

b) Aproximada al tipo hogareño para permitir una convivencia humana donde se destaquen el respeto a la personalidad del alumno, las recreaciones y cuidados para los alumnos, dirigidas y orientadas para lograr una vida satisfactoria, conducidas por maestros y organizaciones estudiantiles.

c) Los reglamentos que den normas para su funcionamiento, se ajustarán a tales ideales dentro de la realidad ambiente.

ch) Los maestros vivirán en la escuela y tomarán parte en las actividades integrales de la vida escolar.

d) Al frente del internado estarán maestros normalistas que además de su preparación para educadores tengan la específica para el manejo de dichas instituciones.

e) Que los alumnos participen en la administración de los fondos destinados a alimentación y demás gastos del internado.

Para que la escuela llene las finalidades que se le han señalado, deberá dotarse de todos los elementos económicos necesarios para el objeto, debiendo utilizarse dichos recursos con fines de enseñanza y de recuperación, invirtiéndose las ganancias en provecho de la escuela.

11a. Los planes de estudios y los programas tendrán como base un cuerpo de conocimientos y habilidades igual a los relativos a las normales urbanas y contendrán,

además, otro núcleo de conocimientos y actividades específicamente dirigidos hacia la capacitación del maestro que ejercerá en el medio rural.

12a. Los planes de estudios de las escuelas normales rurales ubicadas en zonas indígenas deberán incluir la enseñanza de la lengua indígena dominante.

13a. Aunque ya está consignado con anterioridad en este dictamen, se juzga necesario repetir que la enseñanza agropecuaria e industrial debe considerarse como una de las bases de la preparación profesional de los maestros normalistas rurales.

14a. Dése a los alumnos de las escuelas normales rurales un mínimo de conocimientos teórico-prácticos sobre educación preescolar que los capacite para hacer -- frente a las necesidades del medio en que actuarán.

15a. La escuela normal rural promoverá:

- a) Campaña para acabar con el analfabetismo de los campesinos.
- b) La salubridad e higiene de la comarca.
- c) La acción contra el vicio.
- ch) El mejoramiento de la vida doméstica.
- d) La elevación cultural de la comunidad.
- e) El incremento de la producción agropecuaria.

- f) La creación y la recreación artísticas.
- g) La adecuada organización del trabajo.
- h) Las relaciones humanas.
- i) La aceptación voluntaria del servicio militar nacional.
- j) La organización de ferias, certámenes, etc.
- k) La planeación de los poblados rurales y la construcción de casas propias - para campesinos.

16a. La escuela normal rural coordinará su acción con las agencias de mejora miento social que en seguida se señalan:

- a) Misiones culturales.
- b) Unidades sanitarias.
- c) Bancos de crédito agrícola y ejidal.
- ch) Agencias de comunicaciones.
- d) Agencias de la Secretaría de la Economía.
- e) Organismos sociales y económicos que puedan cooperar al mejoramiento de los campesinos, tengan o no carácter oficial.

ARCHIVOS, BIBLIOTECAS Y HEMEROTECAS CONSULTADAS

Archivo General de la Nación.

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

Archivo de la Secretaría de Educación Pública.

Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional.

Biblioteca del Colegio de México.

Biblioteca del Congreso de la Unión.

Biblioteca del Consejo Técnico de la Educación.

Biblioteca de la Escuela Nacional de Maestros.

Biblioteca de la Escuela Normal Superior.

Biblioteca Iberoamericana.

Biblioteca de Información y Estadística de la Secretaría de Educación Pública.

Biblioteca del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Biblioteca "Manuel Orozco y Berra" anexa al Castillo de Chapultepec.

Biblioteca de México.

Biblioteca "Miguel Lerdo de Tejada" de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

Biblioteca Nacional.

Hemeroteca Nacional.

Biblioteca "Vicente Lombardo Toledano" del Centro de Estudios Vicente Lombardo Toledano.

BIBLIOGRAFIA

A).- BIBLIOGRAFIA DE OBRAS CITADAS

- 1.- ARGUELLO, Gilberto.
En torno al poder y a la ideología dominante en México
México, Universidad Autónoma de Puebla -
Escuela de Filosofía y Letras, 1976
- 2.- BOILS, Guillermo.
Los militares y la política en México
1915/1940
México, Ed. El Caballito, 1975
- 3.- BREMAUNTZ, Alberto.
La educación socialista en México (antecedentes y fundamentos
de la reforma de 1934)
México, s.e. 1943
- 4.- BRITTON, John.
Educación y radicalismo en México
I. Los años de Bassols (1931-1934)
México, SEP. 1976
(SEP Setentas No. 287)
- 5.- BUCI-GLUCKSMANN, Christine.
Gramsci y el Estado
México, Siglo XXI, 1979
- 6.- CAÑEDO, Jorge y VALDES, Jorge.
La reforma educativa socialista de México
Su: antecedentes y consecuencias
School of Education (SIDEC), Stanford
University, 1974
- 7.- CARDENAS Deloya, Hipólito.
El caso Ayotzinapa o la gran calumnia
México, Talleres Gráficos de México, 1965
- 8.- CARRION, Jorge.
"Gobierno, burguesía y reformo educativo"
en varios autores
Los estudiantes, la educación y la política
México, Nuestro Tiempo, 1971

- 9.- CASTILLO, Isidro.
México: sus revoluciones sociales y la educación Tomo 4
México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976
- 10.- CECEÑA, José Luis.
México en la órbita imperial. Las empresas transnacionales
México, Ediciones El Caballito, 1979
- 11.- CISNEROS Farfás, Germán.
El artículo 3o. constitucional. Análisis histórico, jurídico y
pedagógico
México, Trillas, 1970
- 12.- CONTRERAS, Ariel José.
México 1940: industrialización y crisis política. Estado y
sociedad civil en las elecciones presidenciales
México, Siglo XXI editores, 1980
- 13.- CORDOVA, Arnaldo.
"Política e ideología dominante"
Cuadernos Políticos, núm. 10
México, ERA, octubre-diciembre, 1976
- 14.- CORDOVA, Arnaldo.
La ideología de la Revolución Mexicana
México, Era, 1977
- 15.- DIDRIKSON Tokayanagui, Axel.
Reforma educativa y descentralización de la educación
media y superior en México 1971 - 1976
Tesis de licenciatura
México, UNAM-FCPS, 1978
- 16.- ESTEVA, Gustavo.
La batalla en el México rural
México, Siglo XXI, 1980
- 17.- FERNANDEZ de Zamora, Rosa María.
Las publicaciones oficiales de México
México, UNAM-IIB-IIS, 1977

- 18.- GRAMSCI, Antonio.
La formación de los intelectuales
México, Grijalbo, 1967
(Colección 70 núm. 2)
- 19.- GRAMSCI, Antonio.
El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce
México, Juan Pablos editor, 1975
(Cuadernos de la cárcel núm. 3)
- 20.- GRAMSCI, Antonio.
Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno
México, Juan Pablos editor, 1975
(Cuadernos de la cárcel núm. 1)
- 21.- HANSEN, Roger D.
La política del desarrollo mexicano
México, Siglo XXI, 1975
- 22.- HERNANDEZ Chávez, Alicia.
Historia de la Revolución Mexicana
Período 1934-1940. Tomo 16
La mecánica cardenista
México, El Colegio de México, 1979
- 23.- IANNI, Octavio.
El Estado capitalista en la época de Cárdenas
México, ERA, 1977
(Serie popular núm. 51)
- 24.- IPOLA, Emilio de.
Ideología y discurso populista
México, Folios ediciones, 1982
- 25.- KRAUZE, Enrique. et. al.
Historia de la Revolución Mexicana
1924-1928. Tomo 10
La reconstrucción económica
México, El Colegio de México, 1981
- 26.- LAGRANGE, H.
"A propósito de la escuela"
LOWY, M., COLLIOT-THELENE, C., AVENAS, D. et. al.
Sobre el método marxista
México, Grijalbo, 1974
(colección Teoría y Práxis No. 3)

- 27.- LEAL, Juan Felipe.
México: Estado, burocracia y sindicatos
México, El Caballito, 1976
- 28.- LENIN, V. I.
El Estado y la Revolución
Pekín, Ediciones en lenguas extranjeras, 1974
- 29.- LERNER, Victoria.
Historia de la Revolución Mexicana
Periodo 1934-1940. Tomo 17
La educación socialista
México, El Colegio de México, 1979
- 30.- LIMOEIRO, Miriam.
La ideología dominante
México, Siglo XXI, 1975
- 31.- LLINAS Alvarez, Edgar.
Revolución, educación y mexicanidad
México, UNAM, 1979
- 32.- MARCOS, Patricio E.
El Estado
México, Edicol, 1977
(col.sociológica conceptos. núm. 10)
- 33.- MARX, Karl.
El Capital. Tomo 1, Vol. 1
México, Siglo XXI, 1975
- 34.- MARX, Carlos y ENGELS, Federico.
La ideología Alemana
México, Ediciones de cultura popular, 1978
- 35.- MARX, Carlos.
Manuscritos económico-filosóficos de 1844
México, Grijalbo, 1975
- 36.- MARX, Karl.
Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política
MARX, Karl y ENGELS, F. OBRAS ESCOGIDAS
Moscú, Progreso, s.f.

- 37.- MEDINA, Luis.
Historia de la Revolución Mexicana
Período 1940-1952. Tomo 18
Del cardenismo al avilacamachismo
México, El Colegio de México, 1978
- 38.- MEYER, Lorenzo.
Historia de la Revolución Mexicana
1928-1934. Tomo 13
El conflicto social y los gobiernos del maximato
México, El Colegio de México, 1980
- 39.- México, CONACYT.
Catálogo colectivo de Publicaciones periódicas existentes en
Bibliotecas de la República Mexicana
México, CONACYT, 1976
- 40.- México, Secretaría de Educación Pública.
Ley Federal de Educación
México, SEP, 1975
- 41.- México, Secretaría de Educación Pública.
Ley orgánica de la Educación Pública
México, SEP, 1942
- 42.- México, Secretaría de Educación Pública.
Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1940-1941
México, SEP, 1941
- 43.- México, Secretaría de Educación Pública.
Memoria de la Secretaría de Educación Pública, de 1943-1944. 2 V.
México, SEP, 1944
- 44.- México, Secretaría de Educación Pública.
Las Misiones Culturales en 1927
México, Secretaría de Educación Pública, 1928
- 45.- México, Secretaría de Educación Pública.
La obra educativa en el sexenio 1940-1946
México, SEP, 1946
- 46.- México, Secretaría de Educación Pública.
El sistema de Escuelas Rurales en México
México, Secretaría de Educación Pública, 1927

- 47.- México, Secretaría de Educación Pública. Secretaría de la Presidencia.
México a través de los informes presidenciales. Tomo II
La Educación Pública
México, Secretaría de la Presidencia, 1976
- 48.- MILIBAND, Ralph.
El Estado en la sociedad capitalista
México, Siglo XXI, 1981
- 49.- MIÑANO García, Max. H.
La educación rural en México
México, SEP, 1945
- 50.- MOUFFE, Chantal.
"Hegemonía e ideología en Gramsci"
Arte, sociedad e ideología. núm. 5
México, 1978
- 51.- OCHOA, Cuauhtémoc.
"Sistema educativo y Reforma educativa"
Cuadernos Políticos. núm. 7
México, enero-marzo, 1976
- 52.- PARE, Luisa.
El proletariado agrícola en México
México, Siglo XXI, 1981
- 53.- PEREYRA, Carlos.
"Gramsci: Estado y sociedad civil"
Cuadernos Políticos. núm. 21
México, julio-septiembre, 1979
- 54.- PORTELLI, Hugues.
Gramsci y el bloque histórico
México, Siglo XXI, 1979
- 55.- PUIGGROS, Adriana.
Imperialismo y educación en América Latina
México, Nueva Imagen, 1980
- 56.- RABY, David.
Educación y revolución social en México
México, Secretaría de Educación Pública, 1974
(SEP setentas núm. 141)

- 57.- RAMIREZ, Rafael.
La escuela rural mexicana
 México, SEP, 1976
 (SEP setentas, núm. 290)
- 58.- RANCIERE, Jacques.
La lección de Althusser
 Buenos Aires, Galerna, 1975
- 59.- SAENZ, Moisés.
 "La escuela rural mexicana"
 COMAS, Juan.
La antropología social aplicada en México
 México, Instituto Indigenista Interamericano, 1964
- 60.- SAENZ, Moisés.
México Íntegro
 México, SEP-FCE, 1981
 (SEP 80, núm. 25)
- 61.- SALDIVAR, Américo.
Ideología y política del Estado Mexicano
 México, Siglo XXI, 1980
- 62.- SEPULVEDA Garza, Manuela.
La Política educativa y las escuelas rurales en la década de los treinta
El caso de las escuelas regionales campesinas en 1936
 México, I.N.A.H., 1976
 (TESIS DE MAESTRIA)
- 63.- SOTELO Inclán, Jesús.
 "La educación socialista" en varios autores
Historia de la educación pública en México. Tomo I
 México, SEP-FCE, 1982
 (SEP 80, núm. 15)
- 64.- TORRES Bodet, Jaime.
Educación y Concordia internacional
Discursos y Mensajes (1941-1947)
 México, El Colegio de México, 1948
- 65.- VARGAS, Gabriel.
Los sentidos de la ideología en Marx
 (mimeo) s.p.i.

- 66.- VEJAR Vázquez, Octavio.
Hacia una escuela de unidad nacional
Discursos
 México, SEP, 1944

B).- BIBLIOGRAFIA DE OBRAS CONSULTADAS

- 1.- ALTHUSSER, Louis.
Elementos de autocrítica
 México, Distribuciones Fontamara, 1975
- 2.- ALTHUSSER, Louis.
La filosofía como arma de la revolución
 México, Siglo XXI, 1976
- 3.- CALVO, Beatriz.
El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado. (mimeo)
 México, CISE-INAH, s.t.
- 4.- CASTILLO, Isidro.
México y su revolución educativa
 México, Pax, s.t.
- 5.- BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger.
La escuela capitalista
 México, Siglo XXI, 1977
- 6.- BOGGS, Carl.
El marxismo de Gramsci
 México, Premia editora, 1980
- 7.- BROCCOLI, Angelo.
Antonio Gramsci y la educación como hegemonía
 México, Nueva Imagen, 1979
- 8.- GANDY, Ross.
Introducción a la sociología marxista
 México, ERA, 1978
 (serie popular núm. 58)

- 9.- GILLY, Adolfo. et. al.
Interpretaciones de la revolución mexicana
México, UNAM - Nueva Imagen, 1980
- 10.- HOBBSBAWN, Eric. et. al.
El pensamiento revolucionario de Gramsci
México, UAP, 1978
(Serie Mayor núm. 7)
- 11.- HUACUJA R., Mario y WOLDENBERG, José.
Estado y lucha política en el México actual
México, El Caballito, 1976
- 12.- LACLAU, Ernesto.
Política e ideología en la teoría marxista
Capitalismo, fascismo, populismo
España, Siglo XXI, 1978
- 13.- LATAPI, Pablo.
Análisis de un sexenio de educación, 1970-1976
México, Nueva Imagen, 1980
- 14.- LATAPI, Pablo.
Política educativa y valores nacionales
México, Nueva Imagen, 1979
- 15.- LUKACS, Georg.
Historia y conciencia de clase. Estudios de dialéctica marxista
México, Grijalbo, 1969
- 16.- LUNA Jurado, Rogelio.
"Los maestros y la democracia sindical"
Cuadernos Políticos. núm. 14
México, octubre-diciembre, 1977
- 17.- MARTINEZ Assad, Carlos.
Laboratorio de la Revolución
El Tabasco Garridista
México, Siglo XXI, 1979
- 18.- México, Secretaría de Educación Pública.
Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1934-1940. Tomo I
México, SEP, 1940

- 19.- ORNELAS Delgado, Jaime.
Notas para la caracterización del Estado Mexicano
México, UAP - Facultad de Filosofía y Letras, 1977
- 20.- RAMIREZ, Rafael.
Curso de educación rural. Escrito para las escuelas regionales
campesinas
s.p.l.
- 21.- ROBLES, Marta.
"Programa rural y reformas educativas"
Estudios Políticos núms. 13-14
México, enero-junio, 1978
- 22.- SILVA, Ludovico.
Teoría y práctica de la ideología
México, Nuestro Tiempo, 1971
- 23.- SUCHODOLSKI, Bogdan.
Teoría marxista de la educación
México, Grijalbo, 1966
- 24.- TORRES N., Carlos A.
"Ideología, educación y reproducción social"
Revista de la Educación Superior, núm. 32
México, octubre-diciembre, 1979
- 25.- VASCONCELOS, José.
Discursos. 1920-1950
México, Ediciones Botas, 1950
- 26.- VAZQUEZ, Josefina Zoraida.
Nacionalismo y educación en México
México, El Colegio de México, 1979