



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

LA HUELGA MAGISTERIAL DE 1919
(Del mayo rojo a la concepción apostólica
del magisterio)



U N A M.
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COORDINACION DE HISTORIA

T E S I S

Que para optar por el título de:

L I C E N C I A D A E N H I S T O R I A

P R E S E N T A:

Ruth Gabriela Cano Ortega

México, D. F.

1984



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

S U M A R I O

	Pág.
Presentación	I
Siglas empleadas	VIII
I. Las contradicciones de la enseñanza y el municipio libre (1917-1920)	1
1. El compromiso del Estado revolucionario con la educación para las masas	1
2. El municipio libre	8
3. El municipio de la Ciudad de México	16
4. La supresión del Ayuntamiento de la Ciudad de México y la instrucción pública municipal	17
Notas	34
II. La situación social y laboral del magisterio (1917-1920)	39
1. El grupo social magisterial: <u>indicadores</u> cuantitativos	40
2. La discriminación a las maestras	42

3. El trabajo de los maestros	42
3.1. Las escuelas	48
3.2 El desarrollo del trabajo magisterial	51
3.3 Las prácticas pedagógicas de los maestros	56
4. Las condiciones laborales del magisterio	64
4.1 La inestabilidad en el trabajo	64
4.2 Prestaciones laborales	84
4.3 El salario del magisterio	91
Notas	99
III. La huelga magisterial de mayo de 1919	110
1. El conflicto entre el Gobierno Federal, los municipios del Distrito Federal y los maestros	110
2. El desarrollo de la huelga	117
2.1 La declaración del paro	117
2.2 La respuesta del Ayuntamiento	120
2.3 La solidaridad y el movimiento obrero	124
2.4 La opinión pública	129
2.5 La intervención del Gobierno Federal	132
2.6 El resultado inmediato	136
3. Los maestros como trabajadores de la educación	137

4. La transformación de la política educativa municipal	151
4.1 La reforma administrativa	151
4.2 Las escuelas libres	156
4.3 La sociedad de cultura para el maestro	162
4.4 El último esfuerzo de la educación municipal	165
Notas	169
IV. El establecimiento de la Secretaría de Educación Pública, la base de la concepción apostólica del magisterio	183
1. La caída del gobierno carrancista y el ascenso de los aguaprietistas	184
2. La política social de Adolfo de la Huerta y Alvaro Obregón	185
3. La política educativa de Adolfo de la Huerta y Alvaro Obregón	189
4. El proceso de la federalización de la enseñanza	204
4.1 Los límites a la autonomía de los centros educativos	204
4.2 La SEP en el D.F.	214
Notas	217

V. La concepción apostólica del magisterio	222
1. El magisterio en la SEP (1920-1924) la visión apostólica del magisterio	222
2. Los fundamentos ideológicos sociales de la concepción apostólica del ma- gisterio	238
2.1 El carácter popular radical na- cionalistas del proyecto de Vasconcelos y el papel primor- dial otorgado al magisterio	239
2.2 La incorporación de las muje- res	249
2.3 La separación entre el magiste- rio y el movimiento obrero	258
Conclusiones	272
Anexo	282
Fuentes documentales	285
Bibliografía	286

PRESENTACION

Un interés en las luchas de los maestros de educación básica llevadas a cabo en los años recientes, me motivó a incursionar en el análisis histórico de los movimientos políticos del magisterio en el México postrevolucionario. Al observar que los estudios existentes relativos a la actividad política de los profesores cubren fundamentalmente el período presidencial de Lázaro Cárdenas y el movimiento magisterial de 1958, opté por investigar la huelga de mentores efectuada en el mes de mayo de 1919 en el Distrito Federal. La cual, hasta donde sabemos, sólo se ha estudiado de manera tengencial.

Aunque el paro de los mentores que elegimos estudiar, ofrecía un gran interés en sí mismo, debido a que durante este movimiento los maestros se percataron de que ellos constituían un sector de trabajadores asalariados con derechos laborales específicos --lo que indicaba ya una incipiente conciencia de clase en el magisterio--, nos pareció indispensable vincular la movilización del profesorado aludida con la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1922. En virtud de que al establecer esta relación llegamos a concretar la hipótesis primordial de este trabajo, a saber: La conciencia de clase de los maestros, en tanto trabajadores asalariados con derechos laborales, que llegó a manifestarse a partir del movimiento de huelga de 1919, se des

vaneció paulatinamente con la creación de la SEP, institución que se esforzó por sustituir la conciencia clasista del profesorado con una concepción apostólica del magisterio.

Para tener una mejor comprensión del desarrollo de la huelga, en el Capítulo I, nos referimos, de manera general, a la educación pública a partir de la promulgación de la Constitución de 1917, y a la institución del municipio libre, pues en ese entonces la impartición de la enseñanza pública se había delegado en los ayuntamientos. Nos detenemos en la particular situación jurídico-política del Distrito Federal, especialmente en la Ciudad de México. Puesto, que en 1919 se encontraba amenazada la existencia de esa demarcación en tanto ayuntamiento de elección popular. Precisamente en este capítulo intentamos explicitar de qué manera se entrelazan el movimiento de mayo de 1919 y el proyecto de supresión del municipio capitalino. Las fuentes utilizadas en esta parte, fueron --además de la propia Constitución de 1919, las leyes y los decretos pertinentes-- los documentos generados en torno a este problema por la corporación edilicia de la Ciudad de México.

En el capítulo II, partimos de la noción de que los profesores empleados en aquel entonces en las escuelas municipales del D.F., constituían un grupo social con experiencias comunes y rasgos.

De acuerdo a esta premisa intentamos efectuar una caracterización de la situación social y laboral del profesorado de la Ciudad de México, que abarca el período comprendido entre los años 1917-1922. Caracterización que nos sirviera para explicar las demandas y planteamientos del movimiento de mayo. La información de la cual nos servimos aquí, proviene de la documentación del Ayuntamiento de la Ciudad de México. Cabe aclarar que aunque las fuentes empleadas en este capítulo corresponden principalmente al año de 1919, también las hay anteriores y posteriores, Advertimos que en ocasiones los datos cuantitativos que proporcionaron los diversos documentos son contradictorios entre sí, según indicamos a lo largo del capítulo. No obstante, pensamos que fue posible brindar una imagen veraz de la condición social y laboral de los maestros que participaron en la huelga de mayo.

El capítulo III constituye la parte medular de la investigación, puesto que en él me ocupo del desarrollo de la huelga misma y de la perspectiva de los profesores que los hacía considerarse como trabajadores asalariados con derechos laborales. Para la reconstrucción del proceso de la movilización huelguística usamos fuentes de dos tipos:

1. Documentos que correspondían al punto de vista y del manejo que dió a esta huelga el Ayuntamiento de la Ciudad de México y
2. Las comunicaciones publicadas por la Liga de Maestros, que era la organización gremial que dirigió el paro. Es indispensable subrayar que en este traba

jo me ocupo primordialmente de la movilización del profesorado de la Ciudad de México, aunque la huelga también afecto a las escuelas edilicias de las demás municipalidades del Distrito Federal. Ello se debe, en gran medida, a que los archivos de los otros ayuntamientos del Distrito Federal no están abiertos aún a la consulta. Sin embargo, esta limitación no afecta demasiado nuestro planteamiento central sobre la conciencia de clase desarrollada por los profesores durante la huelga, puesto que contamos con la documentación de la Liga de Maestros que representaba al profesorado de todo el Distrito Federal. Otra limitante de esta parte de la investigación es la de no haber utilizado material hemerográfico, ya que, sin duda, éste nos hubiera permitido profundizar más en la actitud del gobierno y de la opinión pública hacia la protesta huelguística del profesorado. No obstante, lo único que podemos aducir a nuestro favor es que la hemerografía, hecha la salvedad arriba señalada, no resulta indispensable para analizar la ideología de los profesores huelguistas de mayo de 1919, que constituye el interés central de nuestra tesis. En el Capítulo IV nos referimos, apoyándonos principalmente en fuentes secundarias, a las transformaciones ocurridas en el gobierno federal, la caída de Venustiano Carranza y el ascenso de los aguaprietistas, donde se enmarca el proyecto educativo encabezado por José Vasconcelos. Después de señalar las diferencias entre la política social de Carranza por una parte y por la otra de Adolfo de la Huerta y Alvaro Obregón, inten-

tamos demostrar que el planteamiento vasconcelista de una educación pública popular y nacionalista corresponde en gran medida a la política social de conciliación de las clases practicada por los sonorenses una vez instaladas en el poder. Por último, en el Capítulo V examinamos la concepción apostólica del magisterio que formaba parte del proyecto educativo de la SEP, y con base en ese examen mostramos que esta visión de la labor del profesorado se opone de manera radical al planteamiento expresado durante la huelga de mayo de 1919 del magisterio, según el cual los profesores se compenetraron de su carácter de trabajadores asalariados con derechos propios. Las fuentes utilizadas aquí fueron básicamente los discursos pronunciados por José Vasconcelos entre 1920-1924, y la revista El Maestro (1921-1923).

En pocas palabras, podemos decir que éste es un estudio acerca de una etapa inicial en la formación de la conciencia de clase de los maestros de enseñanza básica y de los medios utilizados para lograr su desvanecimiento a partir del proyecto de educación pública estatal impulsado a principios de los años veinte en nuestro país. La investigación nos condujo a profundizar en dos problemas adicionales que se convirtieron en subtemas de este trabajo: a) la particular situación jurídico-política del Distrito Federal (especialmente del Municipio de la Ciudad de México) en cuanto resulta restrictiva de la expresión política institucional de los capitalistas, y b) la política hacia

los movimientos sociales de los gobiernos de Venustiano Carranza, de Adolfo de la Huerta y de Alvaro Obregón, política gestada con base a la posición de éstos ante la educación y el magisterio.

Por último deseo mencionar que durante la elaboración de este trabajo recibí el estímulo y la colaboración de muchas personas. Agradezco a todas ellas su valiosa ayuda.

Especialmente a Andrea Sánchez Quintanar quien dirigió esta tesis. Sus observaciones, comentarios y críticas me permitieron profundizar en el análisis histórico del grupo social magisterial, sus organizaciones gremiales y sus luchas.

La fase inicial de la investigación fue elaborada con el patrocinio de la beca "Salvador Novo" que me fue otorgada para el período de junio de 1982 al mismo mes de 1983. En esta etapa tuve la oportunidad de contar con la certera asesoría de la Dra. Berta Ulloa. Sus indicaciones y apreciaciones fueron contribuciones invaluable para este trabajo.

Patentizo mi gratitud a Enrique González por su ayuda para consultar documentos que fueron fundamentales durante la investigación. A Raúl Nava por la excelente reproducción de una caricatura que de otra

manera no hubiéramos podido incluir. A Yolanda Muñoz por la elaboración de la versión mecanográfica profesional. A María Eugenia Betancourt por su comprometida y eficaz colaboración en las más diversas tareas de apoyo para la elaboración de trabajo.

A mis demás amigos expreso reconocimiento por su respaldo y estímulo. En particular a Carmen Nava quien siguió el desarrollo de la investigación y leyó acuciosamente todas las versiones del manuscrito. Las discusiones que sostuve con ella y sus observaciones fueron un elemento crucial para la presentación de esta tesis. Sin embargo, debo aclarar que la responsabilidad del texto final es exclusivamente propia.

SIGLAS EMPLEADAS

AHCM - Archivo Histórico de la Ciudad de México

AGN - Archivo General de la Nación.

BVPVLT - Biblioteca Pública Vicente Lombardo Toledano

CEHMC-AC - Centro de Estudios de Historia de México

CONDUMEX - Archivo Carranza

CAPITULO I: Las contradicciones de la enseñanza pública y el municipio libre (1917-20).

1. El compromiso del estado revolucionario con la educación para las masas.

El proceso de la Revolución Mexicana impulsó, entre los sectores sociales revolucionarios la demanda de una educación para las masas. A pesar de que los diversos sectores participantes en el movimiento revolucionario --campesinos, obreros y capas medias-- tenían planteamientos políticos y sociales diferentes y contradictorios entre sí, prácticamente todos coincidían en que el gobierno revolucionario habría de brindar una educación para todos los grupos sociales. Aún cuando eran los sectores medios quienes tenían un proyecto educativo más acabado, también las corrientes revolucionarias obreras y campesinas depositaban una gran confianza en los beneficios sociales de la educación. Al respecto señala una especialista:

El programa de los zapatistas constituía una parte importante la enseñanza como medio para mejorar la producción agrícola... Pancho Villa, que había aprendido a leer y a escribir en la prisión de Tlaltelolco en 1912, hizo edificar escuelas en todos los lugares a los que iba. Para muchos, en la

época de las luchas, los libros significaban un camino hacia la emancipación. Un día, en diciembre de 1914, en el Ministerio de Guerra, el adinerado joven intelectual, Martín Luis Guzmán se encontró con el semianalfabeto general villista José Isabel Robles que leía las Vidas paralelas de Plutarco. Había recogido el libro en un saqueo a una mansión de Torreón y, según dijo a Guzmán, lamentaba no haber tomado otros. El dirigente trabajador Rosendo Salazar, recordaba que, en los primeros años, cuando los tipógrafos estaban organizando la Casa del Obrero Mundial en la capital, habían soñado con una educación que los ayudara a combatir a la burguesía...¹

Si bien la demanda de una educación masiva logró aglutinar a los revolucionarios de todos los sectores de la sociedad, más tarde, ya dentro del naciente estado revolucionario, fueron los representantes de las capas medias los encargados de sentar las bases jurídicas e institucionales tendientes a lograr una política educativa para las masas.

El primer paso en la elaboración de los fundamentos de la educación pública en el nuevo régimen se dio en el Congreso Constituyente convocado en diciembre de 1916. Los delegados constituyentes, tanto los "renovadores" liberales clásicos que apoyaban el proyecto de Venustiano Carranza, así como los radicales --comprometidos con reformas sociales a favor de los sectores subordinados-- entendían que la enseñanza pública generalizada conduciría al desarrollo moderno del país. Sin duda los constituyentes coincidieron con las palabras del liberal Alfonso Cravioto cuando declaró que el progreso de México estaba cifrado en escuelas, escuelas y más escuelas.² La educación universal se asociaba con el incremento de la capacidad productiva y la democracia en el país. Así pues, el carácter gratuito (Artículo 3o.) y obligatorio (Artículo 31) de la enseñanza primaria tendía a garantizar el acceso de todos los mexicanos a la instrucción elemental,

Los constituyentes tenían una noción clara de que la enseñanza masiva era una arma eficaz para combatir la influencia de la iglesia que, en general, constituía un obstáculo para el afianzamiento del nuevo régimen.

Sin embargo, los términos precisos en que la Carta fundamental restringía la intervención eclesiástica en la enseñanza fue motivo del debate más importante con respecto a la educación pública

en el seno del Constituyente. Los diputados carrancistas, desde una perspectiva liberal tradicional, defendían el principio de una enseñanza libre. En la sociedad los individuos deberían de gozar la garantía individual de impartir la educación que desearan, incluso, la enseñanza religiosa. Únicamente en las escuelas oficiales se podría imponer una educación laica. En contraposición, la corriente radical, interesada en una mayor intervención estatal como medio para garantizar los derechos de las masas, sostenía que era obligación del estado proteger a los mexicanos jóvenes de las enseñanzas religiosas fantizantes. La libertad de educación tendría que limitarse con la prohibición de enseñar las "mentiras" y los "errores" de la Iglesia.³ Finalmente se aprobó establecer en la Constitución el carácter libre, pero laico de la enseñanza en instituciones oficiales y privadas; además de prohibir que la Iglesia dirigiera escuelas primarias. No obstante, la Constitución de 1917, no restringió el ejercicio magisterial de los afiliados a las corporaciones religiosas. Transcribimos en seguida el texto original del artículo 3o.:

"La enseñanza es libre, pero será laica la que se de en los establecimientos oficiales de educación lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria."

El proyecto político social contenido en la Constitución de 1917 planteaba un desarrollo moderno del país en un marco liberal capitalista. Dentro de las coordenadas constitucionales, la educación pública obligatoria, gratuita y laica ocupaba un papel preponderante. La enseñanza masiva favorecía el crecimiento económico (lo que significaba la acumulación de plusvalía y el crecimiento del capital), además de auspiciar el ejercicio democrático de las masas que el estado liberal requería para afincarse.

La educación dirigida al pueblo incidiría en el proceso económico en tanto que formaría la mano de obra capacitada y disciplinada que requería el desarrollo productivo. Además, a través de la escuela se socializaba a todos los sectores sociales tanto en las diversas habilidades técnicas como en los valores de orden, eficien-

cia y responsabilidad. Así se garantizaba la capacitación de los trabajadores necesarios para el funcionamiento de las empresas estatales y privadas.

Al mismo tiempo, la enseñanza masiva además de ser una conquista social popular en sí misma, era un requisito indispensable para que las masas pudieran ejercer sus derechos civiles y políticos. Así entonces, éstas participarían en el sistema político estatal, si bien lo harían de una manera subordinada a los intereses dominantes. Asimismo, al establecer una instrucción pública para toda la nación se contribuía a diluir las contradicciones de clase, religión y etnia existentes en el país. Proclamar la educación como una garantía individual de los mexicanos unificaba a todos los ciudadanos en un propósito nacional común dirigido por el estado, independientemente de las diferencias objetivas entre los diversos grupos y clases sociales del país.⁴

Así pues, el artículo 3o. Constitucional fija los principios fundamentales de la enseñanza pública pero además se complementa con otras disposiciones sobre educación contenidas en otras partes de la Constitución.

- 1) El artículo 31 relativo a las obligaciones de los mexicanos hace la instrucción primaria obligatoria.

- 2) El artículo 123 limita el trabajo infantil además de requerir que los propietarios de los establecimientos agrícolas, mineros o industriales que emplearán más de 100 trabajadores establecieran y costearan las escuelas necesarias para sus empleados.
- 3) El artículo 131 prescribe que la enseñanza profesional de los ministros de los cultos no tienen ninguna validez oficial.

Aunque existía un consenso entre los diputados constituyentes sobre la importancia y el carácter prioritario de la enseñanza elemental masiva y se dictaron medidas diversas para favorecer el cumplimiento de esta política educativa, el Congreso Constituyente despojó al gobierno central de toda influencia directa en la organización e impartición de la enseñanza primaria. No se contemplaba la necesidad de un organismo federal encargado de administrar la instrucción pública; y mediante el artículo 14 transitorio, se suprimió la porfiriana Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, dejando la enseñanza a cargo de los municipios, tal y como Venustiano Carranza lo había establecido en 1914 en el decreto del municipio li

2. El municipio libre

El establecimiento del municipio libre -el ayuntamiento autónomo de elección popular- como base organizativa de la federación fue una conquista política fundamental del movimiento revolucionario de 1917, pues garantizaba la representatividad popular de las autoridades locales, y ello constituía un instrumento indispensable para combatir las jefaturas políticas, las prefecturas y los cacicazgos sobre los que se fincaba el poder de la dictadura porfirista. Asimismo, el municipio libre correspondía a las aspiraciones de descentralización política y administrativa de los sectores revolucionarios.

En 1914 fue derrotado Huerta y las fuerzas revolucionarias tomaron el poder. Al poco tiempo, por su parte, el Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, Encargado del Poder Ejecutivo y Jefe de la Revolución, Venustiano Carranza decretó en el puerto de Veracruz la instauración del municipio libre en todo el país.⁵ Más tarde, el Congreso Constituyente, después de discutir ardua y ampliamente elevó a rango constitucional la institución del municipio libre como fundamento político y administrativo de los estados de la federación. La Constitución de 1917, en su artículo 115 fija los lineamientos jurídicos básicos de los municipios. Se establece que las municipalidades estarán regidas por un ayuntamiento de elección popular, que

tendrán la facultad de administrar libremente su hacienda y se les concede personalidad jurídica para todos los efectos legales. Asimismo, el artículo constitucional referido prohíbe explícitamente la existencia de autoridades intermedias entre los ayuntamientos y los gobiernos estatales. Mediante esta disposición se buscaba eliminar a los prefectos y jefes políticos que, fieles al gobierno central porfiriano, dominaban prácticamente todas las localidades del país y, con ello, se pretendía garantizar la existencia de municipios auténticamente "libres". Es decir, libres para decidir sus asuntos internos de acuerdo con los intereses locales (expresados a través de los representantes electos), guiándose, claro está, por los principios revolucionarios y constitucionales.

A pesar de las diferencias existentes entre las posiciones políticas de las corrientes radial y "renovadora" representadas en el Congreso Constituyente de 1916-1917, la mayoría de los diputados creían en las bondades del municipio libre. Entendían que el ejercicio democrático local que se garantizaba con la institución del municipio libre era la base más sólida que podía darse a la democracia nacional y que los ayuntamientos conformados por elección popular, siendo los organismos del estado en el nivel municipal, serían los pilares institucionales en que se fincaría el poder del naciente estado revolucionario.

Incluso, quizá podría decirse que el fundamento ideológico del municipio libre era la noción generalizada entre los revolucionarios de que las autoridades del ayuntamiento, al ser representantes electos popularmente estarían interesados primordialmente en promover el desarrollo económico, político y social de los respectivos municipios. Se entendía que la democracia política burguesa en el nivel local, aseguraría el progreso. Señala un autor que el sentido "municipalista" que inspiró el artículo 115 constitucional lo aclaró el diputado radical, Heriberto Jara, miembro de la Comisión Constituyente cuando explicó que:

Los municipios, las autoridades municipales deben ser las que estén siempre pendientes de los distintos problemas que se presenten en su jurisdicción, puesto que son las que están mayormente capacitadas para resolver acerca de la forma más eficaz de tratar esos problemas, y están por consiguiente, en mejores condiciones para distribuir sus dineros, las contribuciones que paguen los hijos del propio municipio y son los interesados en fomentar el desarrollo del municipio en las obras de más importancia, en las obras que den mejor resultado, en las que más se necesite, en fin, aquel municipio. Seguramente los habitantes de un municipio son los más interesados en el desarrollo de éste; si se trata de un

comerciante, yo creo que es el más interesado en que haya, por ejemplo, magníficas vías de comunicación, en que haya ferrocarriles en el lugar donde reside, en que haya facilidades para la exportación de su producto; si se trata de alguna población agrícola, los particulares, los que no ejercen el comercio, también cómo no han de desear que su población tenga las mejores condiciones, buenas calles, bien adoquinadas, con un servicio de atarjeas sano, con luz eléctrica, en fin, con todas las mejoras que los pueblos modernos tienen en la actualidad y, por consiguiente, los habitantes de estas pequeñas entidades, que forman el gran conjunto nacional, serán los que procuren que se establezca una especie de competencia, porque nadie querrá quedarse atrás en la marcha hacia el progreso. Cuando sepa un municipio convecino de otro que en éste se está desarrollando una magnífica acción en pro de la educación pública, esto servirá de aguijón, de estímulo para que el otro municipio procure hacer lo mismo, para que procuren los habitantes tener en su población suficiente número de escuelas y tener profesores pagados, para que la acción escolar sea efectiva y eficaz".⁶

Desde nuestro punto de vista, la exaltación del municipio libre en boca del diputado Jara nos permite analizar los puntos débiles de la noción "municipalista" de la Constitución de 1917. En primer lugar se entiende que todos los habitantes del municipio coincidirían en un supuesto interés general representado por las autoridades municipales. Sin tomar en cuenta que los diversos grupos y clases sociales al interior de cada demarcación edilicia, aún cuando pudieran coincidir en algunos proyectos de desarrollo, en lo fundamental, tienen intereses diversos y contradictorios entre sí. Así pues, identificar la política del gobierno municipal con los intereses supuestamente auténticos de una comunidad supone postular una política de conciliación de clases y es una manera de legitimar la política del estado revolucionario en el nivel municipal. En segundo lugar, se plantea que los municipios son unidades económico-políticas con la capacidad de desarrollarse a voluntad y susceptibles al mejoramiento a través de la libre competencia política. Creer que el crecimiento económico y social de los municipios estaría estimulado por la competencia armónica entre ellos, -tal y como ocurre en el capitalismo entre los individuos y las empresas de acuerdo con la teoría del liberalismo clásico-, es una visión engañosa, pues intenta soslayar que en un país con una economía capitalista dependiente las diversas regiones se desarrollan de manera desigual, y la distribución de los ingresos y beneficios sociales y culturales es, necesariamente, inequitativa. De tal manera que la sola voluntad de progreso de los

ciudadanos, de ninguna manera determina la afluencia económica de todos los miembros de una comunidad municipal.

Hubo consenso entre los diputados constituyentes en cuanto al principio de la independencia económica del municipio como fundamento de una libertad política auténtica. Porque resultaba necesario garantizar constitucionalmente la autonomía financiera edilicia y combatir la sumisión de las municipalidades a los designios de las autoridades de los estados y del centro, como era predominante en el periodo porfiriano. Ya que en aquel entonces, los municipios entregaban sus contribuciones al estado y éste de manera arbitraria fijaba los presupuestos de cada municipio.⁷ Después de un debate muy prolongado y arduo el Constituyente fijó en la fracción II del artículo 115 el principio de la libertad de administración hacendaria municipal, pero guiada por las disposiciones de las legislaturas locales respectivas. En razón a que, según ellos, la intervención del Poder Legislativo de los estados en la administración hacendaria municipal no entrañaba una imposición de un poder ajeno ya que las legislaturas estaban integradas por representantes electos de los municipios. Además la Constitución prevenía que las legislaciones de los estados tendrían que garantizar a la hacienda municipal las contribuciones suficientes para atender las necesidades del municipio.

Sin embargo, la garantía constitucional de que los municipios

deberían de tener los medios suficientes para satisfacer las necesidades de su población no pasó del terreno de los buenos deseos de los constituyentes y de muchos revolucionarios. En la práctica la pobreza crónica de la mayoría de los municipios impedía que estos cubrieran sus necesidades elementales. Por lo tanto, tampoco podrían actuar como promotores autónomos del crecimiento económico y del desarrollo social en sus localidades.

La realidad mostró que las esperanzas colocadas por los revolucionarios en la institución del municipio libre eran, en gran medida falsas. La autonomía municipal, si bien era una demanda popular, y terminó con las jefaturas políticas de la dictadura, no logró concretar cabalmente los elevados fines que auguraba el Decreto del Municipio Libre expedido por el primer Jefe Venustiano Carranza en 1914:

La autonomía de los municipios moralizará la administración y hará mas efectiva la vigilancia de sus intereses, impulsará el desarrollo y funcionamiento de la enseñanza primaria en cada una de las regiones de la República, y el progreso material de las municipalidades y su florecimiento intelectual...⁸

Precisamente en el terreno de la enseñanza pública, la ad-

ministración municipal tuvo resultados negativos por la escasez de recursos económicos de los ayuntamientos del país. Entre 1917 y 1920 las escuelas que estuvieron bajo el control municipal no funcionaron bien. Sobre la instrucción municipal en los estados señala una investigadora que:

En 1920, los funcionarios oficiales en Durango informaron que de las 277 escuelas solamente 97 estaban abiertas y 37 de ellas estaban en la capital, Parral, que resultaba más fácil de fiscalizar que la mayoría de las municipalidades. No sólo no se pagaba a los maestros sino que muchos habían sido despedidos como resultado de favoritismo político a nivel local. Eran tan malas las condiciones de trabajo de los maestros que nadie quería inscribirse en la nueva escuela normal. En Michoacán el gobernador Ortíz Rubio solicitó se volviera al control estatal sobre las escuelas a causa de la influencia negativa de los caciques y jefes políticos locales. En Sonora, el gobierno del estado nunca cedió el control a los municipios por lo que pudo manifestar un aumento en el número de escuelas, en el de inspectores escolares, y en los sueldos de los maestros. La situación de Tlaxcala era tal vez más típica. La bancarrota municipal había obli-

gado al gobierno del estado a pagar los salarios de los maestros, pero como el propio gobierno estatal estaba en bancarrota, el resultado fue una disminución drástica del personal. Sólo el 15% de la población en edad escolar estaba efectivamente en la escuela y únicamente las escuelas de las capitales de distrito estaban equipadas adecuadamente.⁹

La situación de la enseñanza municipal en el Distrito Federal no era más halagueña. La falta de recursos económicos de los ayuntamientos del D.F. provocó el cierre de escuelas e incluso la suspensión del salario a los maestros. Las consecuencias políticas y sociales de esta medida serán analizadas más adelante. En seguida nos ocuparemos de examinar los rasgos específicos del municipio de la Ciudad de México, de gran relevancia para nuestro análisis.

3. El municipio de la ciudad de México.

Como ya hemos señalado, el Decreto del Municipio Libre de 1914,¹⁰ y la Constitución de 1917 fijaron el régimen del municipio libre para todos los estados y territorios de la federación.

El artículo 115 constitucional, que establece el municipio

libre como institución nacional, se complementa con la base la. de la fracción VI del artículo 73 que, de manera explícita, establece la organización municipal para el Distrito y los territorios federales. De esta forma, las 13 jurisdicciones que en 1917 formaban el D.F. -Atzacapotzalco, Ciudad de México, Cuajimalpa, Guadalupe Hidalgo, Ixtapalapa, Milpa Alta, Mixcoac, San Angel, Tacuba, Tacubaya y Xochimilco- pasaron a ser municipios libres con ayuntamientos de elección popular directa para su gobierno interior. Así, las entidades del Distrito Federal, constitucionalmente, dejaron de depender directamente del Poder Ejecutivo Federal en lo relativo a su administración y gobierno interno como ocurrió en el gobierno porfirista, de conformidad con la Ley de la Organización Política y Municipal del D.F. del 26 de marzo de 1903, que prácticamente estuvo vigente hasta 1917.¹¹

A pesar de que el marco jurídico político del estado revolucionario dió al Distrito Federal la misma organización política en el nivel municipal que tenían todas las demás entidades del país, en otros aspectos, el D.F. tenía un status especial dentro del Pacto Federal. El referido artículo 73 establecía que el Distrito Federal tendría una situación jurídico-política semejante a la de los territorios (Quintana Roo y Baja California Sur), aún cuando las características poblacionales, económicas y políticas del D.F. no correspondían a las consideradas por la propia Constitución para los territo-

rios mencionados.¹² Al igual que esos territorios, el D.F. estaría a cargo de un gobernador nombrado y susceptible de ser removido libremente por el Presidente de la República. El Ministerio Público para el Distrito y Territorios Federales también dependería directamente del Ejecutivo Federal. A diferencia de los estados que tendrían sus respectivas legislaturas locales, el órgano legislativo para el D.F. y los territorios federales sería el Congreso de la Unión que también se erigiría en Colegio Electoral para nombrar a los magistrados y a los jueces de primera instancia.

Vemos pues, que el tipo de gobierno propio del Distrito Federal colocaba a esta entidad en una posición de dependencia directa frente al Ejecutivo de la Unión. Ello significaba en principios una restricción a los derechos políticos de los habitantes del Distrito Federal. Pues si bien éstos podían elegir representantes a sus respectivos ayuntamientos, al Congreso General y a la Presidencia de la República, no tenían el derecho del que sí gozaban los habitantes de los estados, de elegir a su gobernador ni de tener una legislatura local propia. De acuerdo con la Constitución de 1917, la condición de excepcionalidad jurídico-política del Distrito Federal se debía a que esta entidad era el asiento de los poderes federales. Según se desprendería de la provisión efectuada en el artículo 44 constitucional de que se formaría el Estado del Valle de México en el territorio ocupado por el Distrito Federal en el caso de que se cambia-

ra el asiento de los Poderes Federales. Al igual que otras instituciones públicas, como las secretarías de estado, las gubernaturas estatales y la Suprema Corte de Justicia, la organización del Gobierno del D.F., se inspiró en las instituciones similares del gobierno de los Estados Unidos.

Por otra parte, es necesario destacar que la Ciudad de México tenía una situación política particular por ser la sede de los Poderes Federales y también de su propio gobierno local. Así en la ciudad de México se albergaban estas tres distintas instancias del Poder Ejecutivo: el Presidente Municipal, el Gobernador del D. F. y el Presidente de la República con sus respectivos organismos de gobierno: el Ayuntamiento, el Gobierno del D.F., y las Secretarías de Estado. La coexistencia en una misma demarcación geográfica y política de los tres niveles del Poder Ejecutivo provocó numerosos conflictos porque no estaban definidos los campos de ingerencia de cada uno de ellos en cuanto a los asuntos de la Ciudad de México. Al contrario, la Ley Orgánica del Distrito y Territorios Federales del 13 de abril de 1917, era incongruente y confusa al establecer las jurisdicciones del Gobierno del Distrito Federal y del Ayuntamiento de la Ciudad de México. En 1920, el Lic. Gabriel García Rojas, Secretario del Ayuntamiento de la Ciudad de México; comentaba sobre las contradicciones de esta ley que:

"El artículo 7o. fracción IX, atribuye al Gobernador del Distrito las facultades reglamentarias para todos los servicios públicos. El artículo 47 deja entrever, de un modo bastante claro, que esas facultades reglamentarias dentro de los límites de su jurisdicción las tienen también los ayuntamientos".¹³

Sin duda, esta ley acentuó los enfrentamientos políticos que constantemente se daban entre el Ayuntamiento de la Ciudad de México, por una parte, y por la otra, el Gobierno del D.F., dependiendo directo del Presidente de la República. Por su parte, la Constitución de 1917 hace únicamente una provisión relativa a la delimitación de funciones entre las instancias ejecutivas al establecer, en el artículo 115, fracción III que: "El Ejecutivo Federal y los gobernadores de los estados tendrán el mando de la fuerza pública en los municipios donde residieran habitualmente."

La situación ambigua de la competencia del Ayuntamiento de la Ciudad de México y el Gobierno del D.F. redundó negativamente en la administración y la gestión política de la entidad. Así se reflejó en los problemas derivados de la distribución del presupuesto de la ciudad, de graves consecuencias para la instrucción pública.

A pesar de la imprecisión legal de las funciones del Ayunta-

miento, aquí nos referiremos a algunos aspectos de la actividad del Ayuntamiento de la Ciudad de México entre 1917 y 1920, que son relevantes para nuestro trabajo.

El Ayuntamiento era un organismo de elección popular encargado, en lo fundamental, de administrar y financiar los servicios públicos -alumbrado, agua potable, limpieza, pavimentación, beneficencia pública, espectáculos, entre otros- y de reglamentar la propiedad y el comercio en la Ciudad de México. Además, a partir de la mencionada Ley del 13 de abril de 1917, la corporación edilicia de la Ciudad de México adquirió la responsabilidad de pagar a la policía (por mandato constitucional el jefe de la fuerza pública de la entidad era el Ejecutivo de la Unión) y de organizar y sostener económicamente a todas las escuelas públicas de la demarcación. Claramente, la municipalización de la instrucción pública representó una muy pesada carga sobre las finanzas de la administración edilicia.

En principio, constitucionalmente se dispuso que el Ayuntamiento obtendría los recursos para desempeñar todas sus funciones de los impuestos y arbitrios municipales. Sin embargo, los ingresos del Municipio de México estaban siempre por debajo de los gastos. Ello se debía, desde luego, a la crisis económica generalizada en el país en los primeros años postrevolucionarios pero, también a la intervención del gobierno del Distrito Federal en la entidad. De acuerdo con

un estudio elaborado en 1920 por el Secretario del Ayuntamiento de la Ciudad de México, el licenciado Gabriel García Rojas,¹⁴ la presencia del Gobierno del D.F. y del federal en la entidad fue una causa fundamental que agravó la penuria económica de la corporación edilicia por dos razones. En primer lugar, la burocracia federal estaba exenta de las contribuciones que los demás habitantes de la ciudad pagaban al Municipio de México, en tanto los organismos federales disfrutaban del pavimento, alumbrado y fuerza pública sin pagar los impuestos correspondientes. En segundo lugar, el gobierno federal recibía algunos ingresos que por su naturaleza correspondían al municipio. Así pues, por lo regular, se desviaba al gobierno federal un porcentaje de los impuestos de predial, patente, y rastros, además, las cuotas de los tranvías se entregaban íntegras a la Secretaría de Comunicaciones. Señala el referido documento que incluso "el impuesto sobre anuncios en pantallas y el arrendamiento de la pérgola de la Alameda, lo cobra la federación".¹⁵

Desde nuestro punto de vista, que desarrollaremos en el siguiente apartado, la actitud del gobierno federal de escamotearle recursos al municipio de México se ubica dentro del afán del gobierno federal de debilitar al ayuntamiento de representación popular de la capital para tener a esa entidad directamente bajo su tutela.

Por último señalaremos que el Ayuntamiento de la Ciudad de

México, no tenía las condiciones para hacerse cargo de la instrucción pública como lo establecía la Ley de 13 de abril. Los escasos recursos económicos y técnicos que el ayuntamiento destinaba a las escuelas no eran suficientes para cubrir las necesidades elementales de la enseñanza pública. La responsable directa de la instrucción pública municipal era una Comisión formada por tres regidores del Ayuntamiento. Esta Comisión de Instrucción Pública (CIP) apenas tenía capacidad para proponer soluciones a los problemas más urgentes de índole económica. Nunca se preocupó por mejorar la calidad de la enseñanza con contenidos y métodos educativos actualizados, ni por extender los servicios educativos a un mayor número de alumnos. La labor de la CIP estaba restringida a efectuar estudios sobre las condiciones de la enseñanza y a presentar propuestas de solución a los problemas en el Cabildo de la Ciudad, organismo que discutía y aprobaba o rechazaba las políticas relativas a la instrucción primaria en la Ciudad de México. Participaban alrededor de quince regidores en las reuniones de cabildo que con frecuencia se prolongaban varias horas pues las intervenciones eran muy extensas y casi siempre redundantes. La instrucción pública era un punto más en la orden del día de estas sesiones, que incluía, entre otros asuntos, la recolección de la basura, los impuestos, el drenaje, los espectáculos públicos y las cantinas.¹⁶

En estas condiciones, entre 1917 y 1920, el Ayuntamiento de

la Ciudad de México se hizo cargo de la instrucción pública municipal de esa demarcación. Fue resolviendo a medias los problemas que se le presentaban, pero la situación de la enseñanza pública dejaba mucho que desear. Quizá el conflicto más fuerte que se le presentó al Ayuntamiento de la Ciudad de México en esos años, en el campo de la instrucción pública fue la protesta y huelga magisterial de mayo de 1919, que es un tema central de este trabajo, y que desarrollaremos posteriormente.

4. La supresión del Ayuntamiento de la Ciudad de México y la instrucción pública municipal.

El decreto de 1914 proclamó la institución del municipio libre para todas las entidades del país y en el Congreso Constituyente de 1916 había consenso entre los diputados constituyentes en la necesidad de establecer la institución del municipio libre como fundamento político de la nación;¹⁷ sin embargo, la corriente "renovadora", encabezada por Venustiano Carranza sostuvo que la Municipalidad de México no debería regirse por un ayuntamiento de elección popular directa, sino por unos comisionados determinados por la ley respectiva.¹⁸ El diputado Félix Palavicini, defendiendo la propuesta del Primer Jefe explicaba, desde un punto de vista administrativo, que sería impropio que se invirtiera el dinero con el que todos los estados

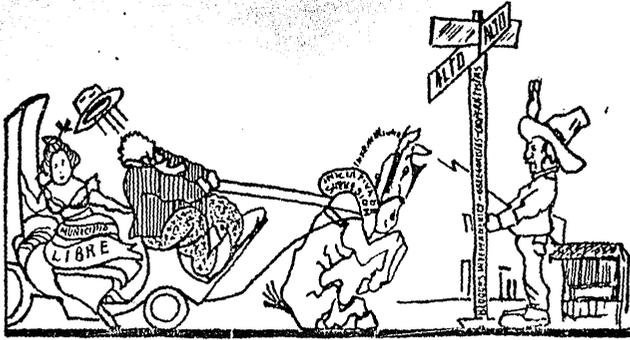
contribuyen a la federación en el sostenimiento del municipio autónomo de la Ciudad de México.¹⁹ Palavicini pasaba por alto que al negar a la Ciudad de México un gobierno local de elección popular se contravenía el espíritu del municipio libre como institución nacional, además de agravarse de manera irreparable los intereses de los capitalinos. Al anular el ayuntamiento de representación popular de la Ciudad de México se restringían aún más los derechos políticos de los habitantes de la Ciudad de México que tampoco elegían a través del sufragio al gobernador del D.F.

En contraposición, en el Congreso Constituyente, el diputado radial Heriberto Jara argumentó a favor de que todos los municipios del Distrito Federal, inclusive el de la Ciudad de México, estuvieran gobernados por ayuntamientos de elección popular. Gracias al voto particular del diputado Jara y de las intervenciones de los diputados Martínez Escobar y Espinoza, el Congreso desechó, por 90 contra 44 votos, la propuesta de excluir a la Ciudad de México del régimen del municipio libre.²⁰ Más aún, la Constitución de 1917, en el artículo 44, mantuvo la provisión ya incluida en la Carta Magna de 1857, relativa a la inmediata transformación del Distrito Federal en Estado del Valle de México al ser trasladada a otro sitio la residencia de los Poderes Federales.²¹ Así pues, como hemos señalado anteriormente, el artículo 73, fracción VI estableció el municipio libre para todas las localidades del país, sin excepción. La única parti-

cularidad era que, de acuerdo con la Constitución en los municipios que fueran asiento del Poder Ejecutivo estatal y federal el mando de la fuerza pública correspondería al Ejecutivo respectivo y no al ayuntamiento.

Sin duda, la redacción final que tuvo el artículo 73 en la Constitución de 1917 fue una derrota política para Venustiano Carranza. Sin embargo, el Primer Jefe, Encargado del Poder Ejecutivo continuaría impulsando en los años siguientes su proyecto de suprimir el Ayuntamiento de la Ciudad de México. Seguramente el propósito de Carranza, al intentar cancelar los medios institucionales de la expresión política local de la Ciudad de México era el de tener sujeta esa entidad al Poder Ejecutivo y así contribuir a la centralización política en el Presidente. Nos interesa destacar que Venustiano Carranza, generalmente es considerado como el principal propulsor del municipio libre en México haciéndose caso omiso de su activa militancia para combatir el municipio de la capital del país.

En el mes de octubre de 1918, el Poder Ejecutivo Federal a través del Secretario de Gobernación, Manuel Aguirre Berlanga, a través del Secretario de Gobernación, Manuel Aguirre Berlanga, presentó a consideración del Senado de la República un proyecto de ley que rescataba la posición manifestada por Venustiano Carranza en el Constituyente con respecto al municipio de la Ciudad de México. Esta inicia-



¡ALTO, JEFE! ¡Usted mismo dió l'orden
del tráfico en Veracruz!

Fuente: Comité Pro-municipio libre, Muni-
cipio libre, México, 1919.

tiva adicionaba la base segunda de la fracción VI del artículo 73 de la Constitución General en el sentido de exceptuar a la Ciudad de México del régimen del municipio libre y ponerla a cargo de un consejo cuyas funciones se fijarían en la ley correspondiente. Una cláusula transitoria señalaba que: "mientras se expida dicha ley el el Ejecutivo de la Unión procederá a nombrar a los miembros del Consejo que serán en número bastante para el buen desempeño de los servicios que les correspondan".²² De tal manera que, de ser aprobado este proyecto de ley, la Ciudad de México quedaría de inmediato bajo la tutela directa de Venustiano Carranza, Titular del Poder Ejecutivo.

Nos parece útil, para los propósitos de nuestro trabajo, detenernos a examinar brevemente la exposición de motivos de la referida iniciativa de ley. En los considerandos, en primer lugar se hace una ponderación de las excelencias del municipio libre como fundamento revolucionario de la democracia en el país; para inmediatamente afirmar que:

"Por desgracia, los hechos se han encargado de patentizar en términos reiterados e incontrovertibles que la adopción del municipio regido por ediles de elección popular como fundamento político y administrativo de la capital, lejos de responder a las conveniencias y prác-

ticas, pugna con ellas y contradice igualmente la teoría elemental de la legislación sobre este asunto".²³

En seguida se enumeran una serie de consecuencias negativas de la debilidad económica del Ayuntamiento que, supuestamente, son las pruebas "reiteradas e incontrovertibles" de la inconveniencia del régimen municipal para la Ciudad de México. Estas son: las deficiencias en los servicios públicos, en particular en el de limpieza, y la incapacidad financiera del Ayuntamiento para sostener la beneficencia pública y la instrucción oficial municipal. Para dar más fuerza al planteamiento se profundizó en el análisis de la crítica situación de la enseñanza pública. Se explica que como el Ayuntamiento no había tenido recursos suficientes para pagar al profesorado, el erario federal se había visto precisado a proporcionar los emolumentos de los profesores. De acuerdo con la posición expresada en esta iniciativa, la ayuda económica de la federación para solventar las necesidades internas del municipio de la Ciudad de México era decididamente inaceptable. El Tesoro de la Unión formado por las contribuciones de los estados miembros del Pacto Federal no podía destinar recursos para sostener el Ayuntamiento popular de la capital de la República.

Como veremos, este razonamiento está dirigido a justificar la supresión del Municipio de México y parte de una interpretación in

justa de la Carta Magna. Pues se intenta aplicar al Ayuntamiento de la Ciudad de México el principio constitucional de que aquellas entidades federales sin la capacidad económica para sostenerse a sí mismas se conformarán en territorios federales en vez de constituir estados libres y soberanos. Si bien la Constitución de 1917, en su artículo 73, fracción VI, base la. establece que los municipios del Distrito Federal y Territorios "tendrán la extensión y el número de habitantes suficientes para poder subsistir con sus propios recursos y contribuir a los gastos comunes", en ningún momento se prevé que la insuficiencia económica de una municipalidad signifique la anulación de un ayuntamiento tal y como lo proponía el proyecto de ley que aquí examinamos.

El planteamiento central era el de transformar la condición jurídico política de la Ciudad de México de un municipio gobernado por un ayuntamiento de elección popular a un Cuerpo Federal dependiente del Ejecutivo de la Unión. Se afirmaba que, de acuerdo con el espíritu de la Constitución de 1917, esta era la única vía legal para destinar recursos federales para el sostenimiento de la Ciudad de México. Es decir, la supresión del Ayuntamiento de la Ciudad de México se presentaba como la única alternativa posible para la subsistencia de la capital del país. Desde esta perspectiva, la Ciudad de México queda condenada a perder sus derechos políticos o, a morirse de inanición.

Desde luego, se pasa por alto, que la anulación de cualquier ayuntamiento --el fundamento administrativo y político del estado revolucionario-- atenta contra el principio constitucional del municipio libre, además de violar los derechos políticos elementales de los capitalinos.

Sin duda, la recuperación económica del municipio de la Ciudad de México dependía en parte de la colaboración económica del gobierno federal. Para ello, de ninguna manera tendría que significar la cancelación del gobierno edilicio de representación popular. En todo caso, era necesario establecer vías legales para que el gobierno federal cubriera las contribuciones que le correspondían. Y, además, se requería definir las funciones del gobierno del D.F. y del Ayuntamiento de la Ciudad de México, de tal manera que éste en efecto recabara todos los impuestos y arbitrios municipales. Podemos pensar que no se tomaban ninguna de estas medidas, ni otras conducentes a salvaguardar el Municipio de la Capital, precisamente porque el Poder Ejecutivo tenía un claro interés en suprimir el Ayuntamiento de la Ciudad de México, dado que de esta manera, se avanzaría en la centralización del poder en el Presidente de la República, y además, así el gobierno federal podría ejercer un dominio directo y casi absoluto sobre la capital.

La iniciativa de supresión del Ayuntamiento de la Ciudad

de México generó una oposición política entre diversos sectores del país, una parte del movimiento se agrupó en el Comité-Pro-Municipio Libre organizado en la capital.²⁴ Los defensores del Municipio de México además de luchar por manter el principio constitucional del municipio libre, veían en la iniciativa del Ejecutivo un paso hacia la supresión de los demás municipios del Distrito Federal y de las capitales de los estados. El Lic. Sánchez Pontón, al referirse a la situación predominante en Puebla y Tlaxcala, en un discurso a favor del municipio libre de la Ciudad de México expresó:

"Ya estamos mirando cómo en algunos estados se ha seguido el ejemplo maligno que se ha dado con sólo iniciar esta reforma respecto al Municipio de México. Esto ha venido sirviendo de base a varios sátrapas, convertidos en Gobernadores, para asesnar una puñalada tremenda a los municipios de sus estados".²⁵

Desde luego entre los más decididos defensores del municipio libre de la Ciudad de México se encontraban los ediles del propio Ayuntamiento. Entre ellos destaca el Lic. Gabriel García Rojas quien además de ser autor de un extenso y muy bien fundamentado documento a favor de la libertad del municipio de la Ciudad de México,

consideraba que la cancelación del Ayuntamiento de la capital daría tanto poder al Presidente, y por lo tanto al partido político que lo apoyara, de manera que no habría organización política alguna dispuesta a luchar contra el partido oficial. Nos parece interesante citar, por su clarividencia, las palabras del Lic. García Rojas, escritas, por lo menos diez años antes de que empezara a tomar forma el partido oficial en nuestro país:

"... la reforma propuesta por el Ejecutivo a la ciudad de México tiende a poner en manos del Presidente de la República, y esto significa por poner bajo el control del Poder Federal, la máquina más grande de empleados que se haya visto nunca, porque a su disposición estarán no sólo los innumerables servidores de la Federación, sino también los miles de empleados que prestan sus servicios en los ramos municipales.

¿Qué agrupación independiente se atreverá a enfrentarse ante un partido oficial movido por la voluntad del primer gobernante de la república?"²⁶

Para los propósitos de nuestro estudio sobre el movimiento magisterial de mayo de 1919, nos interesa especialmente destacar que las deficiencias en la enseñanza municipal y en las condiciones

de trabajo de los maestros, así como la respuesta del Ayuntamiento y del gobierno federal a la protesta de los profesores, se enmarca en la lucha política por salvaguardar el municipio de la Ciudad de México frente a la intención del grupo gobernante por suprimir el Ayuntamiento de elección popular de esta ciudad.

Verustiano Carranza no llegó a ver el triunfo de su proyecto de anular el municipio libre de la Ciudad de México. Lo que finalmente ocurrió fue que en el mes de mayo de 1928, el general Alvaro Obregón, quien pretendía reelegirse, como Presidente de la República, propuso una iniciativa de ley a la Cámara de Diputados en la cual se preveía la supresión de los municipios libres tanto de la Ciudad de México como los del Distrito Federal.²⁷ Dicha propuesta fue aprobada por los diputados federales el 18 de marzo de 1928. Puesto que los motivos que condujeron al Gral. Obregón a propiciar la supresión de los ayuntamientos mencionados rebasan los intereses de este estudio, no nos explicaremos en este punto. Pero, por último, si nos parece necesario subrayar que a partir de la fecha antes mencionada, el D.F. pasó a depender directamente del Poder Ejecutivo Federal, y sus habitantes vieron restringidos sustancialmente sus derechos políticos al cercenárseles la posibilidad de elegir mediante el sufragio a su gobierno local.

NOTAS

1. Mary Kay Vaughan, Estado, clases sociales y educación en México, México, SEP-FCE, 1982, (SEP/80,28), p. 154-155.
2. Ibidem, p. 215.
3. Ibidem, p. 204-214.
4. Para un análisis profundo de la función de la educación pública en el desarrollo histórico de una sociedad, consultar: Samuel Bowels and Herbert Gintis, Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life, London, Routledge & Kegan Paul, 1976.
5. Comité Pro-municipio libre, Municipio Libre, México, 1919, Venustiano Carranza, Decreto del Municipio Libre, H. Veracruz, diciembre de 1914.
6. Feliciano Calzada Padrón, Municipio libre: fortalecimiento del federalismo, México, UNAM, 1984, p. 93-94.
7. Ibidem, p. 87-116.

8. Comité Pro-municipio libre, Municipio libre, Decreto del Municipio...
9. Mary Kay Vaughan, op. cit., p. 220-221.
10. En 1914, además del Decreto del Municipio Libre, Venustiano Carranza expidió otras 4 leyes sobre asuntos municipales, una de ellas sobre la organización municipal en el Distrito Federal y los territorios ver: Feliciano Calzada Padrón, op. cit., p.89.
11. AHCM, Boletín municipal, tomo V, Núm. 2, 23 de enero 1920. p. 31-32.
12. El artículo 73 Constitucional establece en su fracción II y III que los territorios federales tendrían entre 80,000 y 120,000 habitantes. Para 1920, la población del D.F. excedía por mucho estas cifras; tan sólo en la Ciudad de México había en ese entonces más de 800,000 habitantes. En realidad el único requisito constitucional para la conformación de un estado era el poblacional. Ya que, tanto los estados como los territorios, tendrían que proveer los elementos necesarios para su existencia política (Art. 73, fracción II y III).

13. AHCM, Boletín municipal, tomo V, núm. 4, 13 de enero 1920, Gabriel García Rojas, "Un interesante documento".
14. Ibidem, p. 689.
15. Ibidem.
16. Cfr., AHCM, Boletín municipal, tomos IV y V, 1919-1920.
17. Ibidem, anteriormente, en el Congreso Constituyente de 1856, al debatirse la situación jurídica y política del D.F. se manifestó una posición a favor de colocar esta entidad en una situación de excepcionalidad, restringiendo los derechos políticos de sus habitantes, y en oposición se expresaron los diputados Zarco, Ramírez, Guillermo Prieto y Mora, quienes favorecían la igualdad política y administrativa del Distrito Federal con respecto a las demás entidades del país.
18. Ibidem, p. 681.
19. Ibidem, p. 683.
20. Ibidem.

21. El artículo 44 constitucional establece que: En caso de que los Poderes Federales se trasladen a otro lugar, se erigirá el actual Distrito Federal en el Estado del Valle de México con los límites y extensión que le asigne el Congreso General. Hay que destacar que esta disposición con el propósito de darle mayor extensión territorial y por lo tanto, mayor riqueza al estado que se forme con la Ciudad de México y sus alrededores, establece que no se necesitará reforma constitucional para poner bajo su jurisdicción fracciones de los estados limítrofes con el actual D.F., sino que, con los trámites sencillos de una ley ordinaria, podrá conseguirse.
22. Comité Pro-Municipio Libre, Municipio Libre, México, 1919, Manuel Aguirre Berlanga, Proyecto de Ley que adiciona la base segunda de la fracción VI del Artículo 73 de la Constitución General, relativa al Ayuntamiento de la Ciudad de México.
23. Ibidem.
24. Entre otras, las siguientes personas apoyaban el Comité Pro-Municipio Libre: E. L. Mava, Vice-presidente en funciones del Ayuntamiento de Tlalpan; M.C. Rolland; el diputado Miguel Gómez Noriega, del Partido Laborista; el Licenciado Sánchez Pontón; Manilio Fabio Altamirano; Fernando Iglesias Calderón; Fernando Hernández Cortés, Presidente Municipal de Ocotlán, Jalisco; Antonio Prieto Laurens,

Presidente Municipal de Tampico; A. Huerta, Presidente Municipal de Dolores, Hidalgo. El Presidente y el Primer Secretario del Comité Pro-Municipio Libre eran, respectivamente Don Rafael Jiménez y Don Rubén Vizcarra, este último regidor del Ayuntamiento de la Ciudad de México en 1919.

25. Comité Pro-Municipio Libre, Municipio Libre, México, 1919, Discurso pronunciado por el Lic. Sánchez Pontón, s.f.
26. AHCM, Boletín Municipal, Gabriel García Rojas, op, cit., p. 692.
27. Rafael Lozoya Díaz, La crisis Obregón-Calles y el estado mexicano, México, Siglo Veintiuno Editores, S.A., 1980, p. 73-87.

CAPITULO II: La situación social y laboral del magisterio (1917-1920)

En este capítulo nos dedicaremos, por una parte, a caracterizar al magisterio como grupo social, y por la otra, a examinar el trabajo desempeñado por los maestros, tanto en el terreno de la enseñanza en las aulas, así como en el aspecto laboral. Es decir, analizaremos algunos elementos sociales, económicos, laborales y de la práctica educativa que hacen de los profesores de las escuelas primarias de la Ciudad de México entre 1917 y 1919 un sector de trabajadores públicos asalariados al servicio del municipio con características propias y experiencias comunes. Pretendemos que este análisis sea útil para comprender el origen y las aspiraciones del movimiento magisterial de mayo de 1919 y también la integración de los profesores de primaria a los proyectos de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

Cabe señalar que las fuentes empleadas, casi todos documentos del Ayuntamiento de la Ciudad de México, datan en su mayoría, de 1919 aunque los hay anteriores y posteriores. Sin embargo, pensamos que a partir de la documentación utilizada es posible dar una imagen válida de la situación de la enseñanza oficial en la Ciudad de México durante los años (1917-1920) en que los municipios se hicieron cargo de la instrucción pública.

1. El Grupo Social Magisterial:

Indicadores cuantitativos.

En la Ciudad de México, trabajaban en 1919, 1957 maestros en 216 escuelas de enseñanza primaria, distribuidos de la siguiente manera:

CUADRO A: Distribución de maestros en las escuelas municipales de la Ciudad de México. (Números absolutos y porcentajes)¹

ESCUELAS	Número de Planteles	%	Número de Maestros	%
Jardines de niños	11	5	71	3.6
Esc. Primarias Elementales *	121	56	759	38.78
Esc. Primarias Superiores **	43	20	399	20.38
Esc. Nocturnas para Obreros y Obreroas	41	19	728	37.19
T O T A L	216	100	1,957	100.00

* Esta cifra corresponde al número de maestros que estaban trabajando en el mes de abril de 1919.

** La educación primaria elemental comprendía los cuatro años iniciales de la enseñanza; la educación primaria superior cubría los últimos dos grados.

La mayor proporción de profesores estaba en las escuelas elementales, las que también tenían el porcentaje más ele-

vado de alumnos y planteles.² Sin embargo, en las Escuelas Nocturnas para Obreros y Obreras había una mayor concentración relativa de maestros por plantel. En cuanto a la carga de trabajo del profesorado municipal encontramos que en promedio, en las escuelas primarias el número de alumnos por maestro era de 41.2.

El personal docente en las escuelas primarias elementales y superiores estaba formado por directores y ayudantes. Los primeros se hacían cargo del aspecto administrativo y de la supervisión de los asuntos académicos, además de impartir clases especiales a los diversos grupos de la escuela, mientras que los segundos, se hacían cargo cotidianamente de la docencia. En los Jardines de Niños había directoras, educadoras, niñeras y acompañantes de piano.³ A cada categoría correspondía un sueldo diferente, mayor en los niveles escolares más altos y para los varones.⁴ En promedio había un director por cada seis ayudantes.

Del total de miembros del personal académico: directores, ayudantes (docentes), educadoras, niñeras y acompañantes de piano que laboraban en la escuela municipal de la capital, el 72% eran mujeres, mientras que sólo el 28% eran varones.⁵

2. La discriminación a las maestras.

A pesar de que el personal docente femenino era mayoritario, las mujeres sufrían una fuerte discriminación. Esta discriminación se expresaba en tres niveles por lo menos: 1) el salario, 2) el ascenso a categorías administrativas y académicas superiores 3) la reglamentación laboral.

En lo referente a la discriminación salarial cabe señalar que, el artículo 123 constitucional establece la igualdad de salarios para iguales trabajos, intentando evitar así la discriminación laboral, sin embargo, los varones que trabajan en las escuelas municipales obtenían un sobresueldo diario especial equivalente al 25% del salario. Los sobresueldos para los varones eran los siguientes:

CUADRO B: Sobresueldos diarios para varones.⁶

<u>ESCUELA</u>	<u>PUESTO</u>	<u>SOBRESUELDO DIARIO</u>	<u>SOBRESUELDO MENSUAL</u>
Primaria Elemental	Director	\$ 0.96	\$ 28.8
	Ayudante	0.73	21.9
Primaria Superior	Director	1.35	40.5
	Ayudante	0.73	21.9

Tanto en los Jardines de Niños como en las Escuelas Nocturnas para Obreros y Obreras no había necesidad de pagar sobresueldo para los varones. Se pagaba un mismo sueldo a todo el personal docente porque los Jardines de Niños contrataban únicamente a educadoras mujeres y en las Escuelas Nocturnas sólo había profesores varones.

El sobresueldo de los directores y ayudante varones que se pagaba en las primarias superiores se explicaba aclarando que éste se otorgaba como pago por la instrucción militar a los niños. Sin embargo, los ejercicios militares no eran una actividad complementaria que se efectuara fuera del horario normal. Mientras los niños hacían sus prácticas militares las niñas hacían las labores femeniles que les enseñaban sus maestras.

El otorgamiento de sobresueldos a los varones no era el único mecanismo discriminador hacia las mujeres en materia salarial. Otro elemento para que el personal femenino estuviera en el extremo inferior de la escala salarial era la tendencia a que las mujeres se concentraran en los niveles elementales de la educación y que su ascenso a los puestos directivos fuera restringido. El siguiente cuadro muestra la discriminación hacia las profesoras en este aspecto:

CUADRO C: Distribución por sexos según categorías y escuelas.⁷

(Números absolutos y porcentajes)

ESCUELAS/CATEGORIAS	MUJERES		HOMBRES	
	No. abs.	%	No. abs.	%
JARDINES DE NIÑOS				
Educadoras, niñeras y acompañantes de piano	107	100	0	0
Directoras	11	100	0	0
ESC. PRIMARIAS ELEMENTALES				
Ayudantes	925	92	85	8
Directores	75	58	55	42
ESC. PRIMARIAS SUPERIORES				
Ayudantes	125	78	35	22
Directores	24	60	16	40
ESC. NOCTURNAS				
Ayudantes	0	0	45	100
Directores	0	0	140	100

En el cuadro C, observamos que el número de mujeres con puestos de dirección es proporcionalmente menor al de ayudantes mujeres. La situación discriminatoria se acentúa en las primarias elementales donde el 92% del cuerpo docente era femenino y sólo el 57% de puestos de dirección estaban a cargo de mujeres. En las primarias superiores se observa la misma tendencia, pues mientras el 78% de los ayudantes son mujeres, sólo el 60% de los puestos de director estaban ocupados

por mujeres. También advertimos que la proporción de profesoras y directoras mujeres va disminuyendo a medida que ascienden los niveles de enseñanza. Consideramos aparte las Escuelas Nocturnas para Obreros y Obreras puesto que tenían personal masculino exclusivamente. Pues de acuerdo con los criterios sociales predominantes entonces, no era aceptable que las señoritas profesoras trabajaran de noche, ni que se relacionaran con obreros.

Por lo general, las autoridades educativas justificaban la discriminación hacia las maestras argumentando que éstas eran menos eficientes que sus colegas varones. La Comisión de Instrucción Pública del Ayuntamiento de la Ciudad de México tenía incluso el proyecto de que los grupos de 5o. y 6o.año que correspondían a la primaria superior, fueran totalmente cubiertos por maestros varones, con el supuesto propósito de mejorar el servicio de enseñanza. Sin embargo, este proyecto de los regidores de educación nunca se pudo llevar a la práctica porque no correspondía a las transformaciones que se estaban dando en la composición social del magisterio. El número de mujeres que ingresaba a la profesión de maestro iba en aumento, en tanto que disminuía el número de varones. Según señala un documento de la propia Comisión de Instrucción Pública, el ejercicio magisterial era cada vez menos atractivo para los varones mientras que en contrapartida, "el número de maestras era verdaderamente abrumador."⁸ Podemos suponer que esta tendencia se debía, en gran medida, a que los

maestros tenían cada vez más posibilidades de acceso a puestos mejor remunerados y de mayor prestigio, especialmente en la burocracia estatal, además de que en los años posrevolucionarios la población masculina era menos numerosa que la femenina en un 30%.⁹ Por otra parte, cabe señalar que el Ayuntamiento de México de ninguna manera hubiera podido cubrir los sobresueldos correspondientes para los maestros varones que, desde el punto de vista de la Comisión de Instrucción Pública, deberían atender a la primaria superior. Así observamos en esta propuesta de la Comisión de Instrucción Pública del Municipio de México que privó contra las mujeres el prejuicio vigente en el medio educativo en esa época, sobre las consideraciones objetivas de índole práctica y financiera.

Finalmente, el tercer aspecto de la discriminación hacia las profesoras se expresaba en la reglamentación laboral a que estaba sujeto el magisterio. En este reglamento se establecían pautas de conducta especiales para mujeres, de acuerdo con la doble moral vigente que califica de reprobable en las mujeres los comportamientos juzgados aceptables en los varones. El reglamento laboral para los profesores, al que nos referiremos con amplitud más adelante, establecía entre las causas de rescisión (Art. 29 inciso n y o), algunas que eran exclusivas para mujeres. Estas eran: estar casadas, contraer matrimonio y/o tener hijos fuera de matrimonio. A las maestras casadas o que contrajeran matrimonio se les podía permitir que continuaran tra-

bajando sólo si tenían "notorias aptitudes como maestras."¹⁰ Pero las profesoras que tuvieran hijos fuera de matrimonio aún cuando comprobaran "notorias aptitudes profesionales" no podrían conservar su empleo. Sobra decir que causales de rescisión semejantes no eran aplicables para el profesorado masculino, aunque es indudable que ellos incurrieran en las mismas faltas.

Queremos señalar que en el Cabildo de la Ciudad de México se escuchó una voz a favor de las garantías laborales de las maestras. Cuando se discutió el reglamento el regidor Ernesto Santillana se opuso terminantemente a que se cesara a las profesoras que tuvieran hijos fuera de matrimonio, porque era "un ataque a las garantías individuales, además de ser inhumano e inmoral."¹¹ La argumentación de Santillana provocó risas en el Cabildo y algún regidor le dijo que era inadecuado permitir que las profesoras dieran mal ejemplo a sus discípulas. Este razonamiento fue el que convenció a los regidores y por lo tanto se mantuvo la cláusula que hacía a las madres solteras perder su empleo de maestras.

Así pues encontramos que en el Cabildo predominó el afán de hacer de la escuela un núcleo moralizador, transmisor de valores fortalecedores de la familia, sobre la garantía constitucional de no discriminación en el trabajo contenidos en el artículo 123 constitucional.

Hasta aquí nos referimos a la desigual situación en que se encontraba el profesorado femenino con respecto al masculino, para ocuparnos de la forma específica como se desarrollaba el trabajo magisterial.

3. El trabajo de los maestros.

3.1. Las escuelas.

La estrechez pecuniaria de las escuelas les impedía sufragar los gastos más elementales para garantizar su buen funcionamiento cotidiano y las carencias materiales determinaban las condiciones en que trabajaban los maestros. Las escuelas funcionaban con los precarios recursos heredados del porfiriato y sufrían un desgaste constante, haciéndose cada día más inservibles. El gobierno revolucionario no había aportado prácticamente aún ningún medio material a los centros escolares.

Una fuente inmejorable para conocer las condiciones en que trabajaban los maestros, que utilizaremos ampliamente, es el informe elaborado por el profesor Gregorio Torres Quintero sobre las escuelas municipales, mismos que efectuó a solicitud del alcalde de la Ciudad de México.¹² El documento fue preparado a partir de la información recabada en veinticuatro escuelas seleccionadas al azar. De tal manera que contiene datos tomados de una muestra arbitraria y no de la

totalidad de los centros escolares. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, proporciona una visión general relativamente cierta sobre la condición de la enseñanza municipal en 1920, que en seguida comentamos.

Según nuestro informante, las veinticuatro escuelas visitadas funcionaban en edificios en estado ruinoso y totalmente inadecuados para la impartición de clases. La mayor parte de las aulas eran demasiado pequeñas para el número de alumnos asistentes. El problema era más dramático en tanto no había mesa-bancos en cantidad suficiente, de suerte que bastantes alumnos se sentaban en el suelo.¹³ Torres Quintero subraya la indigencia de las escuelas cuando comenta sobrecogido, que por regla general, los mesa-bancos individuales eran ocupados por dos alumnos y los dobles por tres. En algunos casos los maestros tampoco tenían ni asiendo y ni mesa. Esta situación hacía que la circulación y la limpieza de los salones de clase fuera difícil y que los alumnos no pudieran realizar dibujos y actividades manuales, todo ello, comenta nuestro informante, favorecía a la pasividad de los escolares. Huelga decir que la aglomeración de alumnos era un elemento que dificultaba enormemente la tarea del maestro.

Otro inconveniente de las aulas era la inadecuada iluminación, algunas estaban excesivamente asoleadas mientras que otras eran demasiado oscuras; como muchos vidrios estaban rotos, había mucho

ruido, que en nada favorecía la concentración de los niños en el estudio. Torres Quintero describe un salón de clases en una escuela que ocupaba los altos de una casona abandonada: desde esta aula los niños podían ver lo que sucedía en una cantina vecina; no sólo se distraían con ese espectáculo nada edificante -prosigue el inspector de escuelas- sino que incluso lo utilizaban como tema para sus dibujos.¹⁴

Desde luego, las escuelas tampoco contaban con espacios suficientes y adecuados para la realización de actividades físicas. Solamente poco más de la mitad de las escuelas de la Ciudad de México tenía patios abiertos; otras los tenían cubiertos y otras no contaban con espacio amplio de ningún tipo. Sólo catorce de las 216 escuelas tenían un patio suficientemente grande para contener a los alumnos durante el recreo.¹⁵ Por lo que respecta a las instalaciones sanitarias, también eran insuficientes. Nuestra fuente señala que gran parte de los lavabos y excusados no funcionaban bien y que varias escuelas para varones no contaban con mingitorios; una escuela llevaba varias semanas sin ningún servicio sanitario porque unos "falsos plomeros" cuando habían ido a reparar las instalaciones se habían robado las tuberías y no había los medios para reponerlas.¹⁶ Asimismo, el material didáctico que el Ayuntamiento proporcionaba a las escuelas era insuficiente. Se reducía a una o dos entregas anuales de gises, papel, lápices y gomas; así como algunos instrumentos para el aseo del local, que de ninguna manera cubrían las necesidades

efectivas. En los planteles utricados en zonas económicamente deprimidas, los maestros se veían obligados a trabajar prácticamente sin ningún recurso, pues los alumnos no tenían la posibilidad de adquirir sus útiles. En ciertas escuelas, el personal docente contribuía incluso económicamente a comprar ropa para los alumnos.¹⁷ Con el propósito de sufragar los gastos más urgentes. Era una práctica bastante generalizada la organización de cooperativas de alumnos.

En una escuela, las niñas se encargaban rotativamente de comprar la carne para los dos gatos adquiridos por ellas mismas con el fin de ahuyentar a las ratas del patio; en otra escuela, una maestra esperaba juntar \$10.00 con las cuotas de los alumnos para comprar los libros de lectura.¹⁸

3.2. El desarrollo del trabajo magisterial.

Una vez efectuada esta relación de las condiciones de los maestros y de los centros de trabajo nos ocuparemos de examinar algunos aspectos sobre la labor desempeñada por los profesores de las escuelas municipales.

Anteriormente indicamos que cada maestro se hacía cargo de 4.2 alumnos en promedio. La situación específica en cada nivel escolar era la siguiente:

CUADRO D: Alumnos por maestro en las diversas escuelas (promedio)¹⁹

<u>NIVEL ESCOLAR</u>	<u>ALUMNOS POR MAESTRO EN PROMEDIO</u>
Jardín de Niños	22
Esc. Primarias Elementales	47
Esc. Primarias Superiores	43
Esc. Nocturnas para Obreros	53

Al referirnos al promedio de alumnos que cada maestro atendía es necesario completar la imagen aclarando que era muy elevado el número de alumnos que repetían año. A partir de este hecho podemos suponer que, el sistema de enseñanza y los métodos vigentes de evaluación y promoción de los alumnos eran un tanto ineficientes, además de dar una idea de las dificultades del trabajo que estaban obligados a efectuar los maestros. Resulta más desgastante trabajar con grupos poco uniformes, es decir, con alumnos repetidores de primera y segunda vez, además de aquéllos que cursan un año por primera vez. La falta de uniformidad en la población estudiantil no se limitaba sólo a la causada por la gran cantidad de repetidores, sino que las edades de los alumnos también eran muy diversas. Los siguientes cuadros expresan numéricamente la repetición y la diversidad de las edades de los alumnos.

CUADRO E: Relación de alumnos repetidores en 25 Escuelas Municipales
(Números absolutos y porcentajes)²⁰

GRADO	TOTAL DE ALUMNOS		TOTAL DE REPETIDORES		1a. VEZ		2a. VEZ		3a. VEZ	
	Res.	%	Res.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1o.	3,211	100	698	21.7	593	18	93	2.8	11	0.3
2o.	2,602	100	528	20	475	18	57	2.	2	0.07
3o.	1,986	100	362	18	349	17.5	13	0.65	-	-
4o.	1,440	100	214	14.8	204	14	10	0.69	-	-
5o.	1,074	100	120	11	112	10	81	7.5	-	-
6o.	525	100	74	9	72	8.9	1	0.1	1	0.1
TOTAL:	11,121	100	1,996	17.9	1,805	16	255	2.29	14	0.1

Así pues, señala Torres Quintero que el porcentaje de repetidores era muy elevado: el 42.8% de alumnos cursaba más de una vez el 1er. año; 40.07% el segundo; 36.% el tercero; y 28.% el cuarto.²¹

CUADRO F: Relación de las edades de los alumnos de las escuelas municipales.²²

ANOS DE EDAD	1/o	2/o	3/o	4/o	5/o	6/o
6	1,238	42	3	-	-	-
7	3,309	926	55	1	-	-
8	3,005	1,930	677	57	-	-
9	1,721	1,936	1,293	387	38	7
10	1,246	1,475	1,685	895	283	25
11	577	1,049	1,220	1,059	537	216
12	425	818	1,253	1,206	891	447
13	136	348	663	750	813	667
14	44	160	287	497	912	635
15	7	19	53	108	237	345
16	4	3	3	30	76	106
17	-	-	2	2	12	17
18	-	-	1	-	1	6
TOTALS	11,715	8,705	7,295	4,992	3,822	2,471

Formalmente la jornada de trabajo para los maestros era la siguiente:

Primaria Superior	5 y 1/2 hrs.
Primaria Elemental	5 hrs.
Jardines de Niños	4 y 1/2 hrs.

Sin embargo, al tomar en cuenta el tiempo de preparación de clases, la jornada de trabajo real resulta más prolongada. No podemos precisar cuál era el tiempo promedio que trabajaban los profesores fuera de las aulas, pues además de las diferencias individuales de experiencia y capacidad, hay que tomar en cuenta la inexistencia de una coordinación académica, lo que hacía que cada mentor desarrollara su trabajo a su manera. Esta falta de unidad en la enseñanza se expresa en la elaboración de los diarios pedagógicos, que desde la perspectiva de varios maestros, representaba "un trabajo molesto, engorroso y antipático".²⁴

Al respecto Torres Quintero opina que:

"... no hay instrucciones uniformes para llevarlos [los diarios]. Unos maestros pecan de lacónicos y otros de profusos. Los primeros se limitan a consignar secamente los temas, pero con tal vaguedad

en los términos, que al fin no se sabe sobre qué puntos versaron las lecciones, dicen, por ejemplo, 'ejercicio de lenguaje sobre un párrafo del libro de lectura' y no se sabe cuál es ese párrafo ni cual el ejercicio. En cambio, hay otros maestros que escriben detalladamente las lecciones y hasta las ilustran con dibujos que allí mismo ejecutan o con estampas que pegan denotando es to mucho tiempo empleado en un trabajo cotidiano tan laborioso. Unos consignan diariamente sus temas antes de comenzar las clases de la mañana; otros hasta después de terminadas las clases del día y obedeciendo alguna orden superior."²⁵

Si los maestros no recibían indicaciones generales sobre la elaboración de los diarios, tampoco la recibían sobre los temas y programas que correspondían a cada curso, ni sobre aspectos metodológicos. A tal grado que, según consigna nuestra fuente muchas veces citada, en varias escuelas ni los directores, ni los ayudantes sabían cuáles eran los programas vigentes, ni tenían un criterio definido para seleccionar la secuencia de temas a enseñar, "... pues si ayer se trató sobre un burro, hoy se hablará de una mariposa. Todo al acaso y probablemente según el humor del maestro."²⁶ Esta ausencia de dirección académica permitía que los maes-

tros más dedicados y capaces pudieran desplegar su creatividad en las clases pero también ocasionaba que el trabajo de muchos otros se quedara en la improvisación cotidiana.

3.3. Las prácticas pedagógicas de los maestros.

Para 1920, aún cuando por lo general los maestros de las escuelas municipales habían oído y quizás leído sobre métodos de enseñanza novedosos, difícilmente los llevaban a la práctica. Como hemos venido señalando las instalaciones escolares no se prestaban para que los profesores desarrollaran una diversidad de actividades de enseñanza en las aulas, y al ser prácticamente inexistentes las bibliotecas escolares, la adquisición de textos pedagógicos requería un esfuerzo especial de parte de los maestros interesados en ellos. De tal manera, que era de esperarse que la impartición de clases viniera desarrollando como venía haciéndose desde años atrás. En la capital del país, eran sobre todo algunos educadores prominentes (como el propio Torres Quintero y ciertos funcionarios públicos como Félix F. Palavicini), quienes estaban convencidos de la necesidad de impulsar una enseñanza novedosa, fundamentada en "una pedagogía pragmática que estimulara la iniciativa individual y que se adaptara más efectivamente a las necesidades prácticas de la vida".²⁷

Según el Profesor Torres Quintero, en las escuelas municipales "no hay ninguna sola señal de progreso en la enseñanza".²⁸ Le parece tristemente sorprendente la contradicción entre el proceso revolucionario que transformaba al país y el atraso en materia educativa.

"Todo permanece viejo y estancado en materia de educación en este país tan agitado por el aliento revolucionario y reformista... Mientras en las otras esferas de la vida social y política se habló mucho de reformas, hasta llegar a las más extremadas, en el campo de la escuela reinó un silencio de tumba. Apenas si se trató de hacer algo en las provincias".²⁹

En la capital de la República toda rutina se conservó inalterable.³⁰

Esta contradicción se explica en función de la adscripción de la educación oficial a los municipios. El pensaba que si en la ciudad de México con uno de los ayuntamientos más ricos, no tenía los recursos para sostener materialmente las escuelas, menos aún podía esperar un esfuerzo generalizado por mejorar la calidad de la educación. Por lo anterior, tanto Torres Quintero como otros educadores entre los que destaca

Ezequiel Chávez, presionaron para sacar a las escuelas de la tutela municipal. Así pues, nuestro informante ubica la responsabilidad del atraso pedagógico del magisterio en el ayuntamiento, cuando señala que:

"Yo no los culpo (a los maestros). La culpa es del personal encargado de la Dirección General del ramo, el cual, sea por incompetencia o por incuria, nada hace, nada ha hecho, ni nada ha intentado en favor de la enseñanza... Los maestros no han hecho otra cosa que continuar enseñando como aprendieron en tiempos anteriores a la revolución; pero durante ésta y después de ella no han sido otra cosa que víctimas de la rutina, conservando, los aptos, sus buenas cualidades y los malos sus defectos en virtud de las leyes de la inercia".³¹

Ahora bien, cabe preguntarse en qué consistía el atraso pedagógico que indignaba al Profesor Torres Quintero. Se puede resumir en dos aspectos:

- a) la falta de conocimiento de los maestros de la teoría pedagógica moderna y de los temas de clase,
- b) el empleo del "modo simultáneo" o grupal.

El primer aspecto relativo a la solidez en la formación profesional del magisterio tenía dos niveles: a) el escaso conocimiento que tenían los maestros sobre una teoría pedagógica que atendiera el desarrollo individual de cada niño; b) el bajo nivel de dominio sobre los temas de enseñanza. Torres Quintero investigó el primero preguntando a los maestros qué obras pedagógicas habían leído en los últimos cinco años.

Los resultados numéricos de la encuesta nos dicen poco. La lista de los textos mencionados por los maestros³² resulta reveladora de las corrientes de teoría pedagógica difundidas entre los profesores de primaria de esa época, sin embargo, el análisis de este asunto rebasa por mucho, los límites de este trabajo.

Quintero consideró como un buen indicador de los conocimientos pedagógicos de los maestros los errores que muchos de ellos cometieron al mencionar los títulos y autores de las obras encuestadas. Refiriéndose a la obra principal de Montessori, unos la llamaron Método Natural, otros, Disciplina cuando el título es El método de la pedagogía científica. Alguno atribuyó a Spencer la Educación del Hombre, cuyo autor es Froëbel. Incluso un maestro, comenta Torres Quintero, "entre las obras pedagógicas que leyó en los últimos cinco años consignó la monumental "México a través de los siglos", que es de historia y que es dudoso que la haya leído completa".³³ Así pues, la imprecisión mani-

festada por los maestros al nombrar los textos pedagógicos denota su poca familiaridad con ellos. La dificultad para adquirirlos, así como la distancia entre los problemas que tenían enfrente diariamente y lo tratado en estos textos eran razones probables por las que los maestros no estaban al tanto de la literatura pedagógica del momento.

Con respecto a los gazapos en que incurrían los maestros, Torres Quintero tiene mucho que decirnos. Nosotros sólo mencionaremos aquí que varios mentores no tenían bien diferenciado el uso de la s y de la c pues con frecuencia las confundían. Al referirse al empleo de la coma, una profesora dijo a sus alumnos que se usaba en ciertos lugares, "por elegancia" mientras que otra informó a sus alumnos que "se pone como hasta donde aguante el resuello". Esta última, puso a leer a sus alumnos en voz alta para ver hasta donde aguantaban la resollada.³⁴ Esta relación de los errores que cometieron algunos profesores no es, desde luego, un indicador válido y objetivo del nivel de conocimientos del magisterio en la ciudad de México, Apenas nos da una idea de las deficiencias profesionales de cierto número de maestros en los años de 1919 y 1920. Por desgracia no contamos con fuentes documentales sobre los logros y aciertos del profesorado en su desempeño profesional. Sólo así podríamos llegar a delinear un perfil de los conocimientos de los maestros que se acercara más a la realidad.

El segundo aspecto que consigna Torres Quintero dentro de su explicación del retraso de la educación municipal es el relativo al sistema de enseñanza más difundido. Este método es el que él llama "modo simultáneo" o grupal. Consiste en que el profesor busca que todos los alumnos de la clase vayan aprendiendo simultáneamente. Una lección típica según el método referido es la que a continuación describiremos, siguiendo, desde luego, a nuestro mismo informante. Una alumna pasa al pizarrón para resolver un problema de aritmética, al mismo tiempo va describiendo los pasos que va desarrollando en voz alta. La maestra va corrigiendo los errores y hace preguntas sobre el problema a la alumna. Mientras tanto, los demás estudiantes observan en silencio y van siguiendo las operaciones que su compañera efectúa en el pizarrón. Ellos no pueden expresarse ni para contribuir a la solución del problema, ni para preguntar sus dudas. Este sistema de enseñanza requiere "uniformidad en los movimientos de los alumnos, prohibición de hablar mientras no sean preguntados individualmente, represión de todo impulso de movilidad, represión de toda iniciativa para expresar sus ideas, prohibición de ayudarse unos a otros. Debiendo ser la lección oral, el maestro no puede permitir que lo interrumpan".³⁵ Los alumnos trabajan sólo porque el maestro los presiona. En su intento por sofocar la actividad de los niños los maestros constantemente repetían las siguientes frases: "No me diga la razón de lo que no le pregunto; ¡Atención!; ¡No le digas!; ¡Déjale sólo!; ¡No

le soples!; ¡Cállate la boca!; ¡Cállense!; ¡Atentos!; ¡Los niños desatentos se ven muy feos!; ¡Vista al frente!; ¡Saquen sus cuadernos!; ¡Manos sobre la mesa!; ¡Una, dos, tres, a escribir!"³⁶ De esta manera, explica Torres Quintero:

"No se suscita ninguna motivación que inicie al niño a trabajar; la motivación reside en el maestro quien trae todo preparado o hecho para someter a sus discípulos a su plan pues la iniciativa y la personalidad de los niños nada significan para él. El niño es un ente receptivo. Un paciente, no un ser de acción".³⁷

Esos niños pasivos sin iniciativa ni personalidad propia que generaba el método simultáneo era lo que el país menos necesitaba desde la perspectiva de Torres Quintero y muchos otros educadores de los sectores medios. Ellos pensaban que estos niños pacientes e inactivos, al crecer, no serían buenos candidatos para el sistema competitivo que regula las relaciones sociales en sociedad basadas en la iniciativa privada. El desarrollo industrial que promovía el gobierno revolucionario requería de hombres productivos y eficientes. La manera de lograr una producción mayor y de mejor calidad en la vía capitalista de desarrollo es a través del sistema de competencia. Quienes así pen-

saban, educadores y funcionarios públicos revolucionarios de las capas medias tenían como modelo una imagen anacrónica de los Estados Unidos, como un país de individuos que trabajan duro, donde la competencia entre ellos permitía el desarrollo del progreso. No veían que desde principios del siglo XX, "el capitalismo empresarial norteamericano había dejado en su lugar a una organización corporativa en gran escala que se ocupaba de intereses financieros y a la cual el Estado había respondido aumentando su capacidad para regular y defender su estructura dentro y fuera del país."³⁸ La admiración por el sistema norteamericano, en especial en lo relativo al aspecto educacional no significaba una posición antinacionalista en quienes la sustentaban. Se debía según una especialista en el tema, a que la generación admiradora de los Estados Unidos había crecido durante una época de expansión norteamericana impresionante y a que muchos educadores se identificaban, en diversos grados, con el movimiento progresista norteamericano, particularmente en su crítica a los monopolios industriales.

Así pues, el interés de los educadores mexicanos en desarrollar en el país métodos educativos semejantes a los norteamericanos fomentadores del individualismo y la competencia tendría arraigo porque representaba una alternativa viable para las necesidades reales del desarrollo industrial del país.

4. Las condiciones laborales del magisterio.

4.1. La inestabilidad en el trabajo.

Ahora nos referirremos al aspecto laboral de los trabajadores de la enseñanza como un sector específico de los empleados municipales. Al analizar la política del Ayuntamiento con el magisterio, observamos que éste dejaba a los profesores en una situación de inestabilidad. Ellos no tenían seguridad de mantener su empleo ni de obtener las escasas prestaciones que habían adquirido. Esta inseguridad a la que estaban sujetos los maestros favorecía la manipulación y el control político de las autoridades municipales sobre los maestros.

Por otra parte, observamos que, en los años 1918 y 1919, era una práctica común la decisión del Cabildo de cesar a ciertos trabajadores municipales, individualmente o en grupo, con el fin de reducir los gastos del ayuntamiento. Esta política se hizo más frecuente en 1919, a medida que el ayuntamiento se sentía cada vez más sofocado financieramente y que se agudizaban los ataques al municipio. De suerte que, a fines de 1919 el recién instalado Cabildo hablaba de la necesidad de la "reorganización y moralización administrativa", que se llevaría a la práctica a través de la "supresión de todos los empleados que no van más que a platicar en las oficinas y a gastar el dinero de México."³⁹

Para llevar a cabo esta moralización del municipio, por una parte, se habló de redistribuir a los empleados para alcanzar una mayor eficiencia. Parece que esto no pasó de ser un propósito ya que nunca se dictaron medidas tendientes a hacer una reestructuración administrativa efectiva, ni mucho menos se dieron informes de los logros respectivos. La otra vía para "moralizar" propuesta, fue el cese sin excepción de todos los empleados municipales cargados a la partida de gastos extraordinarios. No se tomaría en cuenta ni el tipo, ni la calidad del trabajo que hiciera. Podemos pensar que los afectados por el cese no serían necesariamente aquellos empleados que se dedicaran a platicar en horas de trabajo y eran acusados de dispendiar el dinero del pueblo. Los funcionarios del ayuntamiento, al proponer el cese de todos los empleados cargados a la partida de gastos extraordinarios, basaban su decisión en una consideración más bien política que administrativa. Pensaban que los empleados adscritos a la partida extraordinaria habrían sido nombrados por la administración edilicia del año anterior y que por lo tanto serían fieles al grupo que en ese entonces los había llevado a trabajar en el ayuntamiento.

Más que un criterio selectivo fundamentado en la eficiencia real de los trabajadores, predominó en la política de ceses del cabildo, el interés partidario y el afán de reducir los gastos del ayuntamiento en el menor tiempo posible. Este fue el caso de los vigilantes

de tránsito que en seguida explicitamos, como una muestra de la política municipal frente a sus empleados.

El regidor del ramo de tránsito, el Sr. Zalce, no cesó a los vigilantes de tráfico, aún cuando el presidente municipal había ordenado el cese de todos los empleados cargados a la partida de gastos extraordinarios (que era el caso de los vigilantes) a partir del primero de enero de 1919. Contraviniendo las órdenes del presidente municipal el Sr. Zalce no sólo les reexpidió credenciales nuevas sino que hizo se les pagara la primera decena de enero, confirmando así la vigencia de su relación laboral con el ayuntamiento. Entonces los vigilantes siguieron laborando normalmente, y sin embargo no recibieron el pago correspondiente a la segunda decena. Cuando se llevó el asunto al cabildo, se votó por mayoría no se les pagara la segunda decena de enero aún cuando la hubieran trabajado. Los regidores que sostenían esta posición, ganaron la votación por mayoría, con tres argumentos. El primero decía que esos empleados eran seguidores del Partido Nacionalista (que había ocupado el ayuntamiento el año anterior) y por ello no deberían continuar en sus puestos pues perjudicarían al Partido Cooperativista, al que estaban afiliados los regidores del ayuntamiento de 1919. La segunda razón esgrimida a favor de retener el sueldo de los vigilantes decía que esos empleados no habían trabajado realmente, hecho que intentó comprobar un regi-

dor señalando las pocas infracciones que habían levantado.⁴⁰ Lo anterior deja ver el criterio tan particular de eficiencia en el trabajo de ciertos regidores. No consideraban el hecho de que los vigilantes se hubieran presentado a sus puestos de trabajo y cubierto su horario, merecían un pago, menos aún si no habían levantado infracciones, lo que constituía una fuente de ingresos para el ayuntamiento, pequeña, pero segura. El tercer razonamiento expresado en el cabildo para no retribuir a los vigilantes se resumen en la frase de un regidor " el Ayuntamiento no es una beneficencia pública y tiene otros gastos más importantes".⁴¹ La garantía laboral de seguridad en el empleo para los trabajadores del municipio, según los regidores, no debía significar ningún gasto para el Ayuntamiento. El caso de los vigilantes de tránsito, nos deja ver claramente el nulo interés del Ayuntamiento de la Ciudad de México de ser un empleador preocupado por los derechos laborales de sus trabajadores.

Sin embargo, a pesar de que todos los regidores pertenecían a la misma organización política, el Partido Cooperativista, dentro del cabildo no había una posición uniforme respecto a los derechos de los empleados. Uno de los regidores, el Sr. Ernesto Santillana, sostenía la posición minoritaria de defensa de los derechos laborales de los trabajadores al servicio del municipio. Santillana insistía en que el ayuntamiento estaba obligado a ser justo y pagar

los salarios correspondientes al trabajo realizado. La presencia opositora de Santillana en las discusiones del cabildo nos revela la existencia de una lucha política al interior del ayuntamiento. Esta lucha se intensificará en mayo, a raíz del movimiento de los maestros y culminará con la expulsión de Santillana de la institución edilicia, como explicitaremos más adelante. Por el momento sólo queremos dejar sentado la poca importancia otorgada por el ayuntamiento al principio de justicia social, empezando por el respeto a los derechos de los trabajadores. Para los regidores, lo más importante era economizar a toda costa para lograr la sobrevivencia financiera del municipio pues en esto estaba cifrada su existencia institucional futura. Desde nuestro punto de vista, el desprecio de la importancia social y política de los empleados municipales y del respeto a sus derechos como trabajadores, fue un elemento que, a la larga, contribuyó a la ruina y desaparición del ayuntamiento de la ciudad de México. Asimismo, queremos señalar, el predominio del interés partidario sobre el de lograr una eficiencia administrativa real en el municipio, en las decisiones del cabildo.

Ahora bien, la política de recorte de personal en nombre de mejorar los servicios se aplicó también a los profesores, con modalidades propias. En el caso del magisterio, además del interés de reducir egresos, había otro motivo para despedir a algunos profesores.

Este era la necesidad de "acomodar a los egresados de la Escuela Normal, aproximadamente 80 o 100 al año".⁴² Sin embargo, observamos una actitud más cauta de las autoridades del municipio de la Ciudad de México hacia los maestros que hacia otros sectores de empleados municipales. Quizá ello se debía, por una parte, a que en el Cabildo predominaba la idea de que los profesores, gracias a su educación, tenían más medios para defenderse que otro tipo de empleados y, por otra parte, a que los regidores tenían muy claro que el recorte de personal no sería bien aceptado por prácticamente ningún sector de la sociedad.

Ahora bien, la orden dictada por el presidente municipal el primero de enero de 1919 de cesar a todos los empleados cargados a la partida de gastos extraordinarios se aplicó también al magisterio. No podemos precisar cuántos profesores fueron afectados por esta medida, sin embargo, sabemos que los despedidos se inconformaron ante el Ayuntamiento de la Ciudad de México.⁴³ A partir de esta protesta de los maestros, los funcionarios edilicios se dieron cuenta de que se hacía necesario un apoyo de tipo legal para enfrentar subsiguientes manifestaciones de oposición a la política de ceses al profesorado, emprendida por el Ayuntamiento. A través de un reglamento, la administración municipal podría legitimar los recortes del personal de la enseñanza y además fundamentaba su ingerencia en la situación

laboral del magisterio. Por estas razones para la mayoría de los ediles la elaboración de esta reglamentación tenía un carácter urgente. Al respecto un regidor afirmaba que:

"... sin el reglamento no podremos hacer ninguno de los movimientos del profesora que es indispensable efectuar, sino se aprueba ahora, dentro de unos días tendremos alrededor de veinte amparos perfectamente justificados."⁴⁴

Así entonces, en febrero de 1919 el Cabildo de la Ciudad de México se vió obligado a reglamentar el artículo de la Ley de Organización del Distrito y Territorios Federales que establecía lo siguiente:

"Los profesores no podrán ser separados de su cargo, a no ser para mejorarlos, ni suspendido en el ejercicio de él, sino cuando haya causa justificada bas
tante que calificará un juzgado que se formará en ca
da caso."⁴⁵

Si bien este artículo fija el principio de la estabilidad laboral de los maestros de los municipios del Distrito Federal, por

el contrario, el reglamento preparado por el Ayuntamiento de la Ciudad de México no garantiza a los profesores edilicios la seguridad en su empleo. Puesto que coloca en mano de las autoridades del ayuntamiento la posibilidad de cesar arbitrariamente el profesorado.

El reglamento aprobado por lo regidores de la Capital se refiere a los mecanismos legales para la separación de los maestros de sus puestos de trabajo. En lo fundamental se norman dos aspectos: la conformación de las instancias dictaminadoras -los "Jurados de Honor del Magisterio" y los criterios que éstos habrían de observar para emitir sus fallos.

Se establece que los "Jurados de Honor" se integrarán por delegados electos de los maestros. También se instituye que el proceso electoral de los miembros de los jurados tendrá dos etapas. La primera consiste en una votación directa y secreta por demarcación para seleccionar a los candidatos que alcancen el cincuenta por ciento más uno de los votos. En seguida, en la segunda fase del proceso se elegirá por insaculación a los cinco integrantes del Jurado de Honor del Magisterio; los encargados de juzgar las suspensiones temporales y los ceses definitivos del profesorado.

El Ayuntamiento del Distrito Federal se preocupó por dar propaganda al establecimiento de los "Jurados de Honor". Se insistía que los "Jurados de Honor" eran una prueba fehaciente de que el ayuntamiento observaba un proceso democrático en la selección de los educadores de la niñez. Con ello el Ayuntamiento perseguía dos fines. Por una parte, buscaba legitimar la política municipal hacia el profesorado, y por la otra parte se quería demostrar que el municipio libre de la Ciudad de México era una institución progresiva, eficaz contribuyente al desarrollo del país. Al respecto, el editorialista del Boletín Municipal comenta, desbordante de emotividad:

"A remediar todos estos males (es decir, "el predominio de envidias y malas voluntades entre el profesorado") llega la reglamentación del artículo 33 porque formados los Jurados de Honor por elementos salidos del seno del propio gremio, elegidos libre y democráticamente, seleccionados por la opinión de todos los maestros entre los mejores y más respetados de entre ellos los falsos que dicten serán insospechados e insospechable de injusticia y de parcialidad... De hoy más la calumnia y la falacia irán de retro, y la verdad abriéndose paso al pleno día, proclamará que la juventud que hoy inyecta su poderosa vitalidad en ese organismo que se llama Municipio Libre, de un sólo paso avanza muchos años en el camino del progreso verdadero y que el Ayuntamiento de la Ciu

dad de México, el H. Ayuntamiento de 1919, entrando de lleno en la obra redentora, rompe definitivamente los carcomidos moldes, y entrega los venerados intereses de la patria en las incorruptibles manos de la justicia".⁴⁶

Sin duda, la creación de los "Jurados de Honor" era un arma del Ayuntamiento de la Ciudad de México para enfrentar de un lado, la protesta de los maestros que se oponían a la política municipal de reducción del personal de la enseñanza pública, y de otro lado, la corriente que pretendía anular el régimen de municipio libre en la capital. A través de los "Jurados de Honor" se intentaba demostrar que era falsa la supuesta incapacidad del Ayuntamiento para administrar la instrucción pública municipal, que era un argumento utilizado para justificar la supresión del Ayuntamiento de la Ciudad de México.

Ahora bien, cabe preguntarse hasta dónde los "Jurados de Honor" eran efectivamente representativos del magisterio. Desde nuestro punto de vista, la reglamentación aprobada para regir la conformación y el funcionamiento de los jurados tiende a restringir su desarrollo como tribunales autónomos evitando así, en gran medida, que estos organismos expresaran los intereses colectivos de los profesores. Puesto que, en cuanto al procedso electoral, el reglamento es-

tablece que se efectuará por demarcaciones administrativas impidiendo así que se formaran corrientes políticas amplias entre todo el magisterio que pudieran llegar a convertirse en una fuerza política importante capaz de oponerse a las autoridades del ayuntamiento. También se fijan una serie de requisitos para los candidatos a los jurados: a) ser mayor de 25 años de edad; b) ser titulado, y c) ser de reconocida honorabilidad. De esta manera se deja fuera al sector de mentores menores de 25 años y no titulados, y a todos aquellos que, de acuerdo con el criterio de las autoridades, no fueran "honorables". Podemos suponer entonces, que en general, los maestros que resultaron electos para los "Jurados de Honor" provendrían del sector del magisterio con una mejor posición social y económica y, vinculado a las autoridades edilicias. Asimismo, de acuerdo con este reglamento, el ayuntamiento tendría ingerencia también en la determinación de los electores, puesto que se establecía que para poder votar por sus representantes, los maestros tendrían que presentar una credencial de identificación expedida por el propio ayuntamiento.

En lo relativo al desempeño de las funciones de estos tribunales, el reglamento referido consigna varios mecanismos que obstaculizan hasta casi anular la autonomía de los "Jurados de Honor", como explicaremos en seguida. En primer lugar el artículo cuarto del multicitado reglamento otorga al ayuntamiento el papel de intermediarios en-

tre las bases magisteriales y los jurados. Se concede a las autoridades del municipio la exclusividad de presentar a los jurados tanto las acusaciones, así como la información relativa a los casos en cuestión. De esta manera se otorga al ayuntamiento la posibilidad de seguir de cerca las actividades de los jurados. Por su parte, el artículo 20 legaliza la intrusión del ayuntamiento en las funciones propias del jurado, en tanto se da a la institución municipal la capacidad de suspender temporalmente a los profesores. Uno de los redactores de la reglamentación, manifiesta en el Cabildo el especial cuidado que tuvo la comisión redactora para incluir este artículo pues les daba a los regidores la posibilidad de "someter a los Jurados a cualquier profesor."⁴⁷ Puesto que el artículo 20 brinda al Cabildo el poder para suspender a todo profesor que según su juicio incurriera en alguna de las faltas estipuladas en el propio reglamento, en tanto el Jurado de Honor correspondiente lo resolvía convenientemente. Así, el maestro acusado perdería su puesto de trabajo y su sueldo hasta que su jurado dictaminara su caso. Formalmente se decía que los profesores seguirían recibiendo su sueldo mientras se decidía su situación, pero en la práctica no era así.⁴⁸ Reglamentariamente, no se hacía referencia alguna a cómo se procedería en el caso de que el fallo del jurado fuera distinto a la decisión de las autoridades, ni se fijaba un límite temporal para la resolución de los juzgados. Son más que evidentes las posibilidades de abuso de funciones que se le abrían a las

autoridades del ayuntamiento a través de los mencionados artículos del reglamento laboral para profesores.

Hasta aquí lo relativo a la formación de los jurados, en seguida, nos ocuparemos de examinar los criterios fijados para la suspensión temporal y el cese definitivo de los maestros contemplados en el "Reglamento del Artículo 33 de la Ley de Organización del D.F. y Territorios". Antes de empezar queremos aclarar que encontramos en estas pautas la intención de dirigir a los encargados de elaborar los dictámenes, para que éstos respondan a los intereses políticos del ayuntamiento. Esto constituye una forma más de controlar el desempeño de los jurados de parte de las autoridades municipales. El establecimiento reglamentario de ciertos criterios muy precisos sobre las causales de suspensión y rescisión, no responde a un afán de cumplimiento de ciertos principios laborales, sino se trata de un mecanismo para evitar que los fallos dictaminados se adecuaran a las necesidades de la política municipal.

Encontramos en todas las causales de cese y suspensión una falta de precisión que favorece su aplicación injusta. Se puede pensar que esta ambigüedad permitía la manipulación de la reglamentación por motivos políticos.

Para el análisis de las causales de cese y suspensión, las agrupamos de la siguiente manera:

- a) Las que se refieren estrictamente al cumplimiento de la jornada de trabajo.

Son causales de suspensión las frecuentes inasistencias y retardos, y de rescisión, el abandono de empleo. No se explica el número de faltas y retardos tolerados antes de una suspensión, ni tampoco se hace referencia a la duración de éstas.

- b) Las relativas al buen desempeño profesional del maestro.

El reglamento establece la suspensión temporal de un maestro cuando pueda comprobarse un elevado número de alumnos reprobados en su grupo, y en el caso de los directores, cuando en su escuela exista un alto porcentaje de reprobación. (Art. 28, inciso c). Difícilmente podría comprobarse la responsabilidad efectiva de los maestros en el nivel de reprobación, especialmente cuando las condiciones objetivas de educación eran tan deficientes como señalamos anteriormente. En otro inciso se establece

el cese definitivo para los maestros incompetentes, según una prueba efectuada por la Dirección General de Educación Pública que tenía muy poca relación con las escuelas primarias.

En estas cláusulas también se expresa la concepción de que se mejoraría la calidad de la enseñanza en la medida en que se presionara más al profesorado. En las circunstancias tan deprimidas de las escuelas esta era una tesis falsa; la elevación del nivel de la enseñanza requería una inversión de recursos materiales y humanos que el ayuntamiento no podía invertir. Pero sostener que existía una relación directamente proporcional entre las exigencias a los maestros y la eficacia de la enseñanza era una manera de eximir, al menos parcialmente, al ayuntamiento de la responsabilidad del mal estado en que se encontraba la educación. Según esta posición, para alcanzar progresos en materia educativa sólo era necesario que los maestros se esforzaran. Esta solución, aunque era totalmente irreal servía al ayuntamiento porque a partir de ella se podía decir que las autoridades municipales hacían intentos por lograr avances en el terreno educativo, y sin hacer gastos especiales. Era un instru

mento para enfrentar los ataques y cuestionamientos al ayuntamiento por las deficiencias de la enseñanza municipal.

c) Las relativas a la moralidad de los maestros.

Son varias las cláusulas de cese o suspensión por razones morales. Las causales de rescisión definitiva que se establecen son las siguientes: pervertir la moral de sus subalternos o discípulos, presentarse en estado de ebriedad ante sus discípulos, subalternos superiores o en público, ser ebrios consuetudinarios; y son causas de suspensión parcial el ser acompañados en la vía pública de personas de notoria mala conducta, y el hecho de haber cometido un delito no político.

Dentro de la concepción de la escuela como un centro transmisor de valores a las nuevas generaciones era indispensable que los maestros fueran un ejemplo, en persona, de esos valores. Desde el periodo anterior al movimiento revolucionario de 1910, se pensaba que el alcoholismo era causa -no efecto- del atraso del país. En el momento en nos encontramos, tomaba nuevos bríos el afán antialcohó-

lico. Combatir el alcoholismo, desde la niñez, se pensaba como una manera de garantizar una juventud trabajadora y productiva que asegurara el desarrollo del país. Las campañas y restricciones contra el alcoholismo seguramente daban resultados poco alentadores; sin embargo, seguían siendo impulsadas por los sectores medios en tanto representaban una esperanza de alcanzar el progreso, a través de acciones humanitarias y sin alterar la estructura en lo fundamental de la sociedad.

Asimismo, se buscaba que los maestros fueran un modelo en lo que se refiere a la conducta moral, pues una parte importante de su tarea era la transmisión de valores edificantes a los niños. Por ello resultaba inaceptable una vida disipada en el magisterio, pues a través del ejemplo, los maestros habrían de lograr que la niñez hiciera propios ciertos valores: la seriedad, el recato, el respeto a la familia y a la patria, entre otros. Era importante que desde una tierna edad los mexicanos introyectarán estas pautas de conducta pues era una manera de contribuir a su transformación en adultos trabajadores y productivos respetuosos del sistema de relaciones sociales vigentes.

d) Las relativas al acatamiento de las órdenes superiores.

Aquí agrupamos a aquellas cláusulas de cese o suspensión tendientes a evitar la oposición de los maestros a los dictados de sus superiores, que eran las autoridades del municipio. Reglamentaria, se despediría a los que cometieran "faltas graves" en sus respectivos planteles, y a quienes violaran el artículo 3o. constitucional, así como a los reincidentes en las faltas merecedoras de suspensión. Estas eran las siguientes: mostrar negligencia en el cumplimiento de sus deberes, ser insubordinado, no acatar las disposiciones superiores y calumnias a los profesores o a funcionarios relacionados con la educación pública primaria. Las causales de despido temporal o definitivo que reunimos aquí, más aún que las clasificadas en otros rubros, se caracterizan por su excesiva ambigüedad y por ocuparse en primera instancia, de controlar cualquier muestra de rebeldía de parte de los profesores. Sin mucha dificultad se podía acusar y hasta comprobar que un profesor había incurrido en las faltas referidas anteriormente. En estas cláusulas advertimos el intento del reglamento de fortalecer la estructura vertical y autoritaria del sistema escolar así

como de reprimir las escasas posibilidades de expresión accesibles a los profesores. También en estas cláusulas se manifiesta la tendencia a fomentar en los maestros el respeto, la subordinación y la obediencia a las reglas y a sus superiores. Esto era especialmente importante por la función del magisterio como reproductor de valores. Permitir que los educadores fueran un modelo de rebeldía y desobediencia era crear una generación de niños irrespetuosos de las leyes y convenciones sociales, que con muchas dificultades llegarían a ser trabajadores productivos y sostenedores del sistema político existente.

- e) Las relativas al funcionamiento y legitimidad de los jurados.

Era indispensable que el propio reglamento estableciera sanciones para quienes no lo cumplieran o intentaran desvirtuarlo. De suerte que se incluye entre las causales de cese, el soborno o el cohecho tanto de los jurados mismos como de sus electores.

- f) Las relativas a la discriminación de las mujeres.

Nos hemos referido a ellas con detenimiento en otra parte de este trabajo.

Así pues, hemos visto como la Reglamentación del Artículo 33 de la Ley de Organización del Distrito Federal y Territorio aprobada por el Cabildo de la Ciudad de México brindaba a los maestros unas garantías laborales muy restringidas. Más bien constituía un apoyo legal a la ingerencia de las autoridades edilicias en las condiciones de trabajo del magisterio. Si bien es cierto que en términos formales se otorgaba a los maestros la posibilidad de elegir a los integrantes de los jurados dictaminadores de las cesantías magisteriales, en la práctica los Jurados de Honor carecían de una amplia representatividad del profesorado y su actividad autónoma era casi imposible pues el Cabildo de la Ciudad de México tenía amplios poderes para influir en los "Jurados de Honor". Por otra parte, los criterios para suspender y cesar a los maestros eran imprecisos y fácilmente manipulables por las autoridades municipales.

De tal manera, que en los primeros meses del año de 1919, los maestros de la Ciudad de México no tenían estabilidad en su empleo. La permanencia o terminación de su contrato de trabajo estaba en gran medida en manos de las autoridades municipales.

4.2. Prestaciones Laborales.

Para 1919, los maestros de las escuelas municipales habían obtenido unas prestaciones laborales mínimas. Indudablemente ellas eran un logro importante de los maestros en materia laboral y un beneficio para quienes las disfrutaban. Sin embargo, dada la estrechez pecuniaria del ayuntamiento la regla para el otorgamiento de estos beneficios era la irregularidad. En virtud de que no existían ni recursos suficientes, ni mecanismos que garantizaran una justa distribución de los beneficios laborales se abría una puerta a la arbitrariedad en la administración de las prestaciones. De manera que ese otro instrumento a disposición de los funcionarios municipales para presionar a los maestros. Las prestaciones laborales para el profesorado que registramos entre 1918 y 1919 son: jubilación, gratificaciones, lotes fúnebres y acceso gratuito a ciertas actividades culturales.

Desde su Primer Informe de Gobierno del 15 de abril de 1917, Verustiano Carranza informó que la primera jefatura había aprobado la concesión de jubilaciones "sobre bases equitativas y justas para los maestros y que algunos ya gozaban de ellas"⁴⁹ Sin embargo, el Ayun-

tamiento de la Ciudad de México, para 1919 el pago de pensiones no era una práctica común. Pocas veces se discutían asuntos relacionados con jubilaciones en el Cabildo, y entre los egresos del Ayuntamiento, no se registra una partida especial para este fin. Era frecuente que los casos de jubilación se "echaran al olvido" según dijeron algunos profesores afectados. En el año de 1919 sólo se discutió un problema concreto de jubilación del magisterio, el de una señorita profesora, que llevaba una carta de recomendación del Gobernador del Distrito Federal. Esta profesora, al ver que el ayuntamiento no tenía para cuándo solucionar su caso, se dirigió al Gobierno del Distrito Federal para solicitar apoyo. Gracias a la recomendación, el Cabildo atendió este caso y dispuso el pago de la pensión, sin embargo, no sabemos si efectivamente se pagó.⁵⁰ En marzo de 1919, se formó una comisión de jubilaciones en el cabildo, con el expreso propósito de encargarse "de los expedientes de jubilación pendientes de los profesores municipales, y los reglamentos respectivos, así como de dar a conocer las jubilaciones solicitadas hasta la fecha".⁵¹ La comisión nunca informó al cabildo sobre sus trabajos. El problema de las jubilaciones pendientes no se volvió a mencionar en la reunión edilicia hasta casi un año después, cuando la comisión de instrucción pública informó "que aún no estaba resuelto lo de las jubilaciones. Son muchos los profesores incapacitados... que no la reciben".⁵² Siendo el ayuntamiento de la ciudad de México incapaz de cubrir el im

porte de las pensiones se buscan pretextos para quitarse la responsabilidad de realizar estos pagos. Decían algunos regidores que las jubilaciones deberían ser pagadas por el gobierno federal o por el del Distrito Federal. Además el ayuntamiento se negaba a pagar las pensiones de los profesores que hubieran trabajado en algún momento de su carrera en otro municipio.

Así pues, el pago efectivo a los profesores jubilados era muy irregular. El ayuntamiento no contaba con los medios para otorgar este derecho de los profesores, y trataba, con diversas argumentaciones, de justificar que no le correspondía efectuar ese pago sin declarar abiertamente su incapacidad para satisfacer esta prestación del profesorado. Pues eso podría convertirse en un elemento más para atacar la institución municipal. En las discusiones relativas a las pensiones para los maestros, la consideración laboral -entender la necesidad del pago de las jubilaciones como un derecho de los profesores, o como un reconocimiento a sus méritos- no está presente.

En el cabildo, a principios de 1919, se hablaba de una gratificación de una decena de pago para los maestros el 15 de mayo.⁵³
Un año antes, el Presidente Carranza había decretado la celebración

del día del maestro en esta fecha.⁵⁴ Pero si el ayuntamiento no alcanzó ni siquiera a pagar los sueldos correspondientes a mayo, menos aún podría pagar la gratificación. Desconocemos si alguna vez los profesores habían recibido alguna otra gratificación colectiva a individualmente, aunque nos inclinamos a suponer que este tipo de beneficios nunca habían formado parte de las prestaciones magisteriales.

La editorial del Boletín Municipal del 31 de enero de 1919⁵⁵ anuncia con su usual emotividad desbordada que se otorgarán a la Asociación de Periodistas y a la Liga de Maestros unos terrenos en el Panteón de Dolores. Sin embargo, no pudimos encontrar alguna indicación que comprobara si efectivamente se habían entregado los lotes a los maestros independientemente del cumplimiento de la entrega, los terrenos del Panteón Dolores sirvieron como un elemento propagandístico de la "consideración" y "benevolencia" del ayuntamiento al magisterio. Este no era un derecho laboral, sino una concesión que las autoridades hacían a los profesores, quienes cumplen una "misión tan grande como dolorosa".

Era bastante común que el ayuntamiento de la Ciudad de México se ocupara de proporcionar apoyo para la realización de actividades culturales y sociales para sus empleados.⁵⁶ Esta política tenía el objetivo general de "moralizar" a los trabajadores buscando evitar que estos emplearan su tiempo libre jugando y bebiendo dejando a sus familias en el abandono. También era una manera de suavizar la relación laboral entre el ayuntamiento y sus trabajadores, explica un regidor que:

"... nosotros debemos formar una sociedad con ellos para obtener la armonía necesaria y que sea una satisfacción directa estar trabajando con el Ayuntamiento."⁵⁷

Como parte de la política municipal de actividades culturales y sociales, los maestros con frecuencia recibían entradas gratuitas a funciones teatrales. Nada se dice del mecanismo para distribuir los pases, suponemos, que se hacía por sorteo, o según el criterio de las autoridades. Sobre las actividades culturales para los maestros, un regidor comentaba:

"... triste es decirlo, de poco les servirá el arte, [.] el profesorado carece de sueldo necesario para el sostenimiento de su vida, y cuando hay hambre, se olvida el arte".⁵⁸

Así pues, las prestaciones laborales de los maestros aún cuando significaban un logro importante y un beneficio para el profesorado estaban lejos de mejorar radicalmente la experiencia cotidiana de penuria económica de los maestros de las escuelas municipales. Además de la ausencia de mecanismos establecidos para el otorgamiento de las prestaciones favorecía la desigual distribución de éstas por parte de las autoridades municipales. Otro aspecto que queremos destacar es la actitud de los funcionarios del municipio hacia las prestaciones mencionadas, independientemente de su cumplimiento efectivo. Por una parte, la gratificación del 15 de mayo, los lotes, y, en menor medida las actividades culturales son entendidas por los regidores como una concesión graciosa que ellos hacen al profesorado, en reconocimiento a la tarea que realizaban cotidianamente. Hay un cierto respeto y devoción hacia los maestros en tanto son los formadores espirituales de la niñez. Parecería esperarse que su capacidad de sacrificio y espiritualidad tendría que abarcar también el ámbito de lo laboral; los profesores no deberían estar interesados en pedir nada, sólo habrían de recibir agradecidos las concesiones de las

autoridades benefactoras. Por otra parte, la jubilación, un derecho que los maestros exigían (aunque no como grupo, sí individualmente), es entendida por las autoridades del ayuntamiento como otro egreso municipal más a evadir y no como una prestación que merece el profesorado. Al exigir su pensión los maestros emergen paulatinamente como trabajadores dispuestos a protestar para obtener un derecho laboral. Ello constituye un germen de la conciencia del magisterio como un sector de asalariados con derechos propios.

Otro aspecto que queremos mencionar es la actitud de los maestros frente a sus prestaciones de trabajo. Encontramos que los profesores no solicitan ni se refieren a los sistemas de otorgamiento de la gratificación de los lotes y las actividades culturales. Podemos suponer que ellos también entendían éstas como una concesión del ayuntamiento. La única prestación que piden era la jubilación. Pero lo hacen de manera individual; el pago de la pensión en ningún momento se convierte en una demanda colectiva del magisterio.

Por todo lo anterior podemos decir que entre el profesorado de la Ciudad de México, en el periodo que nos ocupa llegó a darse una conciencia generalizada ni de las prestaciones que ya habían obtenido por decreto presidencial, ni de las que eran suyas por costumbre (actividades culturales), ni siquiera de aquellas que el ayuntamiento había ofrecido proporcionarles (lotes fúnebres y gratificación del 15 de

de mayo). Tampoco encontramos nada que nos indique la conciencia entre los profesores, de que, tenían derecho además de su salario, a prestaciones de otra naturaleza. No encontramos indicios de solicitudes individuales ni demandas colectivas de otras prestaciones como la estabilidad en el empleo, mejores condiciones de trabajo, servicio médico.

4.3 El salario del magisterio.

En nuestro análisis de la movilización política del magisterio, es necesario ubicarlo en tanto grupo social dentro de la estructura económica y social para intentar delinear las condiciones específicas de su experiencia social. A partir de esto podremos plantear hipótesis sobre las razones, perspectivas e importancia de sus movimientos reivindicativos.⁵⁹

La importancia reducida de las prestaciones laborales, como ya dijimos, no alteraban radicalmente la situación económica del magisterio. Así que nuestro principal indicador será el salario, entendido como "el precio expresado en dinero del valor de la fuerza de trabajo, precio socialmente fijado en el mercado."⁶⁰ En tanto el salario nominal no es un dato por sí sólo capaz de proporcionarnos una imagen suficientemente amplia de la situación de existencia de los tra

bajadores, haremos una comparación con las percepciones de otros sectores de trabajadores.

Como señalamos en otro apartado, en 1919, había una diversidad de salarios entre los profesores de las escuelas dependientes del ayuntamiento de México; que resumimos en el siguiente cuadro:

CUADRO G: Salarios diarios del profesorado (según el presupuesto del Ayuntamiento).⁶¹

Jardín de Niños	Directora	\$ 2.00
	Educadoras	\$ 1.00
	Acompañantes de piano	\$ 0.70
	Niñeras	\$ 0.50
Escuelas Elementales	Director	\$ 4.80
	Directora	\$ 3.84
	Ayudantes mujeres	\$ 2.25 a \$ 3.56
	Ayudantes varones	\$ 2.98 a \$ 4.29
Escuelas Superiores	Director	\$ 6.78
	Directora	\$ 5.43
	Ayudantes mujeres	\$ 3.56
	Ayudantes varones	\$ 4.29
Escuelas Nocturnas	Directores	\$ 2.00
	Profesores ayudantes	\$ 1.25

Puede observarse en el cuadro que son dos los factores determinantes del salario en el magisterio: el nivel de enseñanza (relacionado con la carga de trabajo) y el

sexo de los profesores. Corresponde un salario superior a los niveles más altos de enseñanza, salvo el caso de las escuelas nocturnas para obreras y obreros en las que el salario es menor. El primer factor, el sistema de sobresueldos para varones ya lo discutimos en el apartado 2 de este capítulo. Con respecto al segundo factor, destacaremos las enormes diferencias salariales entre las diversas categorías de maestros. Para mencionar sólo las más escandalosas, diremos que un director de escuela superior ganaba más de seis veces el sueldo de educadora y tres veces más que una directora de jardín de niños. La disparidad salarial entre el magisterio nos da la pauta para suponer que era una diferenciación interna muy marcada. No podemos llegar a una caracterización de los niveles del magisterio más precisa en tanto no tenemos elementos informativos sobre la movilidad social dentro del propio grupo magisterial. Sin embargo, si estamos en posibilidad de plantear la hipótesis de que los niveles presentes en el magisterio eran un obstáculo para la cohesión interna del grupo; en tanto favorecía la creación de una élite de privilegiados.

Es necesario aclarar que los sueldos del cuadro anterior con signados en el "Presupuesto del Ayuntamiento de Enero a Mayo de 1919", cuadro G, no eran reales. Pues a fines de febrero de ese año, se dice en el cabildo que no había recursos para pagar los sueldos de acuerdo con el nuevo presupuesto y "se decreta reducirlos en un 25%".⁶²

Seguramente una reducción salarial del 25% habría provocado una protesta de los afectados. Al no haber encontrado ninguna indicación de que se haya dado tal protesta, podemos pensar que en realidad nunca se pagaron los sueldos que se anotaron en el presupuesto. Es más probable que los sueldos efectivos de los maestros estaban en un 25% por debajo de los consignados en el "Presupuesto del Ayuntamiento". Otro elemento que contribuye a apoyar esta hipótesis es el hecho de que nunca se menciona, ni en las sesiones de cabildo, ni en ningún documento el monto de los salarios nominales. En la editorial del Boletín Municipal del 13 de junio⁶³ que intenta difundir algunos aspectos sobre la situación financiera del ayuntamiento como una manera de explicar la incapacidad del municipio de pagar a los maestros en mayo, bajo el rubro "El pago a los maestros", sólo se menciona el egreso del municipio por este concepto y no se hace referencia alguna a los salarios reales. Así sería certero decir que, los salarios efectivos de los maestros en 1919 eran los siguientes:

CUADRO H: Salarios Diarios

Jardín de Niños	Directora	\$ 1.50
	Educadora	\$ 0.75
	Acompañantes de piano	\$ 0.52
	Niñeras	\$ 0.37

Escuelas Elementales	Director	\$ 3.60
	Directora	\$ 2.88
	Ayudantes Mujeres	\$ 1.68 a \$ 2.67
	Ayudantes Varones	\$ 2.31 a \$ 3.21
Escuelas Superiores	Director	\$ 5.08
	Directora	\$ 4.07
	Ayudantes Mujeres	\$ 2.67
	Ayudantes Varones	\$ 3.21
Escuelas Nocturnas para Obreros y Obreras	Director	\$ 1.50
	Ayudantes varones	\$ 0.94

Ahora bien es necesario hacer una precisión sobre la situación salarial del personal de los Jardines de Niños. Se informó en sesión secreta de cabildo⁶⁴ que desde la segunda mitad de 1918, el personal de los mencionados establecimientos recibía del ayuntamiento sólo la mitad de su sueldo y la otra se la debería de cobrar a los padres de familia. No sabemos si los salarios correspondientes a las trabajadoras de los Jardines de Niños, incluidos en el presupuesto de egresos municipales anteriormente referido, los pagaba íntegramente el ayuntamiento y se esperaba que los padres de familia pagaran a los profesores una cantidad equivalente, o si el ayuntamiento sólo pagaba la mitad de las cantidades en el presupuesto (menos el 25%) y con las cuotas colectadas se cubrían los sueldos. En este último caso, quienes trabajaban en los Jardines de Niños padecían una discriminación más severa aún en

el salario, con respecto a los maestros de los demás niveles educativos y su situación económica era aún más precaria e insegura. Pensamos que no sería fácil recoger con regularidad las cuotas de los padres de familia. Lo cierto es que los sueldos de los profesores municipales eran insuficientes y se pagaban con irregularidad.

Sin duda para 1922 los salarios se habían alterado, pero pensamos que la relación de los ingresos de algunos sectores de trabajadores puede contribuir a brindarnos una imagen del salario real de los maestros en 1919-1920.

CUADRO I: Promedios salariales en diversos sectores (1922)⁶⁵

(en pesos al día)

Industria textil	\$ 2.22	Joyerías	\$ 2.00
Fábricas de cerillos	1.22	Ebanistas	1.86
Fábricas eléctricas	2.67	Fábricas de algodón	2.49
Zapatos	1.70	Fábricas de velas	1.00

Haciendo una comparación entre los salarios de los maestros y los trabajadores de varios gremios, podemos hacer ciertas inferencias, útiles, aunque muy generales.

Los salarios de los ayudantes mujeres y varones de las escuelas superiores y elementales, el sector mayoritario del magisterio, te-

ñían un sueldo semejante, en términos generales, al de varios gremios de trabajadores calificados. Sin embargo, la jornada de trabajo magisterial es menor que la obrera. Pensamos que los maestros, al tener una jornada de trabajo relativamente breve y por estar dentro del 29.8%⁶⁶ de la población mayor de cinco años que gozaba del privilegio de ser alfabeta tenían la posibilidad de realizar otro trabajo que les diera otros ingresos y sus posibilidades de ascenso social eran altas. Por otra parte, los salarios de las trabajadoras de los jardines de niños estaban por debajo del nivel salarial de los gremios mencionados, mientras que los directores, en especial los varones, tenían salarios superiores. Para darnos una idea del nivel de vida del magisterio, haremos una referencia al costo de la vida citando a un historiador de los movimientos políticos de los tranviarios en los años veinte:

"Así, en estos años se derrumbó el poder adquisitivo de los trabajadores, el promedio del costo de la vida de una familia obrera pasó de \$1.90 en 1914 a \$2.52 en 1920; a \$3.12 en 1922, y a \$3.80 en los primeros meses de 1923. Si se considera como base del cálculo una familia de cuatro personas se piensa que el crecimiento demográfico de los mexicanos ha sido de más de dos hijos por pareja, es posible comprobar

la estrechez a la que se veían empujadas las clases populares. Las encuestas que fueron el soporte del censo obrero, minuciosamente realizadas durante el régimen obregonista son un vívido testimonio en cifras de la miseria de millones de mexicanos."⁶⁷

Vemos que en 1920 los salarios de los ayudantes varones apenas cubría el costo de la vida de una familia obrera de cuatro miembros, mientras que el de algunas ayudantes mujeres, las trabajadoras de Jardines de Niños así como de los directores y ayudantes de las escuelas nocturnas, no alcanzaba a cubrir esta cantidad.

Desafortunadamente no tenemos datos sobre la estructura familiar de los maestros. Pues sería muy útil para ampliar nuestra visión sobre el nivel de vida del magisterio ver en cuántos casos el sueldo de un profesor era el único ingreso de la familia y en cuántos era sólo un complemento. Podría pensarse que el sueldo de las maestras era, por lo general un complemento al salario del padre o del marido, sin embargo, no podemos afirmar esto, pues la población masculina se había reducido de manera importante durante el movimiento armado y muchas mujeres eran jefes de familia.

1. AHCM, Boletín municipal, tomo IV, Núms. 12, 13 y 14, abril-mayo de 1919.
 - a) Cuadro de la Asistencia Escolar en los Jardines de Niños de la Ciudad de México, Departamento de Estadística, Archivo y Biblioteca, Sección de Estadística del Ayuntamiento de la Ciudad de México, 1919.
 - b) Cuadro de la Asistencia Escolar en las Escuelas Elementales de la Ciudad de México, de enero a abril de 1919, Departamento de Estadística, 23 de mayo de 1919.
 - c) Cuadro de la Asistencia Escolar en las Escuelas Superiores de la Ciudad de México, 1919, Departamento de Estadística, Archivo y Biblioteca, Sección de Estadística.
 - d) Cuadro de la Asistencia Escolar en las Escuelas Nocturnas de la Ciudad de México, Departamento de Estadística, Archivo y Biblioteca, 5 de mayo de 1919.
2. Para obtener datos sobre la distribución de la población estudiantil en las escuelas ver Cuadro D.
3. En general el Ayuntamiento no considera que las niñeras y acompañantes de piano como miembros del profesorado, sin embargo,

cuando nosotros nos referimos al personal docente de los jardines de niños, siempre incluimos estas dos categorías.

4. Los sueldos más altos correspondían a las escuelas superiores después, a las elementales y por último estaban los jardines de niños y las escuelas nocturnas. Al respecto ver intra p.).
5. Estas cifras se obtuvieron de las mismas fuentes referidas en el Cuadro A y del Boletín Municipal, tomo IV, núm. 12 "Presupuesto del Ayuntamiento para enero-abril de 1919".
6. AHCM, Presupuesto del Ayuntamiento de la Ciudad de México, enero a marzo, 1919, Boletín Municipal, T. IV, núm. 9, 24 marzo 1919, p. 25.
7. Ibidem. Es necesario destacar que las cifras del cuadro C no corresponden a las proporcionadas en el Cuadro A. Ello se debe a que provienen de fuentes diferentes aunque son de la misma fecha y ambas aparecieron en el Boletín Municipal.
8. AHCM, Boletín Municipal, tomo V, núm. 6, 6 febrero 1920, Sesión de Cabildo del 29 de enero de 1920.
9. AHCM, Boletín Municipal, Tomo IV, núm. 12, mayo de 1919; Oficina de Censo y Empadronamiento de la Capital, H. Ayuntamiento de México, (Censo efectuado entre el 6 y el 28 de abril). Aquí se

se expresa que del total de habitantes de la Ciudad de México que fueron censados (31, 045) el 34.8% eran varones (10,800), y el 65% eran mujeres (20,245).

10. AHCM, Boletín Municipal, tomo IV, núm. 4. Este código laboral para los maestros es la reglamentación del artículo 33 de la Ley de Organización del Distrito Federal y Territorios, que se refiere al profesorado municipal.
11. AHCM, Boletín Municipal, tomo IV, núm. 7, 7 marzo de 1919, Sesión de Cabildo del 26 de febrero de 1919.
12. Gregorio Torres Quintero, AHCM, "Informe sobre las escuelas municipales", México, abril 1919.
13. El informe de Torres Quintero incluye los siguientes datos oficiales proporcionados por la Comisión de Instrucción Pública del Ayuntamiento, los siguientes datos:

Número de niños que no tienen asiento	681
Número de niños que no están sentados en mesabancos de acuerdo a su estatura	3,856
Número de mesabancos rotos y por lo tanto fuera de uso	2,790

Por desgracia no existen los datos sobre el número de niños que sí tienen un mesa-banco adecuado, lo que nos permitiría formarnos una idea de la proporción real de la insuficiencia de mesa-bancos pupitres.

14. Ibidem, p. 87.

15. Estas cifras corresponden al total de escuelas, no sólo a las que visitó Torres Quintero:

Número de patios abiertos	131
Número de patios cubiertos	28
Número de patios suficientes para contener a los alumnos durante el recreo	14

FUENTE: Informe... p. 121.

16. Ibidem p. 130

17. Ibidem p. 80

18. Ibidem p. 93

19. Estas cifras fueron calculadas a partir de los documentos citados en el Cuadro A.

20. Gregorio Torres Quintero, Informe... p. 55. Los porcentajes son nuestros.
21. Estos porcentajes no corresponden a los números absolutos proporcionados por el mismo profesor, como se puede ver en el siguiente cuadro:

	<u>Porcentaje proporcionado por Torres Quintero</u>	<u>Porcentaje nuestro</u>
Repetidores de 1er. año	30	42.8
Repetidores de 2o. año	27	40.07
Repetidores de 3er. año	19	36.
Repetidores de 4o. año	17	28.

No conocemos el criterio de Torres Quintero para obtener sus cifras.

22. Ibidem. Los datos corresponden a la totalidad de las escuelas municipales, no sólo a las que visitó Torres Quintero.
23. Hay un error en la suma de Torres Quintero; dice 3,882 y debe ser 3,802.
24. Ibidem p. 43

25. Ibidem
26. Ibidem p. 45.
27. Mary Kay Vaughan, op. cit. p. 172.
28. Gregorio Torres Quintero; Informe... p. 46.
29. Torres Quintero trabajó en la escuela racionalista de Yucatán durante el gobierno de Salvador Alvarado.
30. Ibidem p. 38 y 46
31. Ibidem p. 41
32. Ibidem p. 32. Reproducimos aquí la lista de obras pedagógicas mencionadas por los maestros entrevistados por Torres Quintero. Consultar Anexo al final.
33. Ibidem, p.35.
34. Ibidem, p. 39.
35. Ibidem, p. 73-74.

36. Ibidem, p. 74.
37. Ibidem, p. 45.
38. Para la explicación del proceso de transformación de un capitalismo monopolista y del crecimiento del Estado en E.E.U.U., véase, John Weinstein, The Corporate Ideal and the Liberal State 1900-1918, Boston, Beacon Press, 1968, citado por Mary Kay Vaughan op. cit. p. 169.
39. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 2, 31 de enero de 1919.
40. Ibidem.
41. Ibidem.
42. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 9, 21 de marzo de 1919, sesión del 11 de marzo de 1919.
43. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 7, 7 de marzo de 1919; sesión del Cabildo del 26 de febrero de 1919.
44. Ibidem.

45. Ibidem, "Proyecto de reglamentación de la Ley de Organización del Distrito y Territorios Federales"
46. Ibidem, "Los Jurados de Honor".
47. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 7, 7 de marzo de 1919, sesión del 26 de febrero de 1919.
48. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 9, 21 de marzo de 1919, sesión del 11 de marzo.
49. Venustiano Carranza, "Primer Informe de Gobierno", 15 de abril de 1917 en Isidro Castillo, México: sus revoluciones sociales y la educación, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976, vol. 3, p. 146.
50. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 2, 30 de enero de 1919.
51. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 9, 21 de marzo de 1919, sesión del 11 de marzo de 1919.
52. AHCM Boletín Municipal, tomo V, núm. 4, 30 de enero de 1920, sesión del 26 de enero de 1920.

53. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 6, 28 febrero de 1919, sesión del 18 de febrero de 1919.
54. Isidro Castillo, op. cit. p. 148.
55. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 2, 31 de enero de 1919.
56. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 5, 7 de febrero de 1919; se habla del subsidio a un equipo de baseball para empleados municipales; Ibidem, tomo IV, núm. 9, 11 de marzo de 1919, se aprueba el uso del Salón Degollado para un baile de obreros; Ibidem, tomo IV, núm. 9, 11 de marzo de 1919, se aprueba el uso del teatro de la Escuela Industrial de Huérfanos para efectuar funciones teatrales desempeñadas por obreros, estudiantes y profesores, Ibidem, tomo IV, núm. 10, 15 de abril de 1919, se aprueba un subsidio para la Compañía de Teatro de Anna Pavlova a cambio de que otorgue entradas gratuitas para que el Ayuntamiento las distribuya entre obreros, maestros, estudiantes y empleados municipales.
57. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 5, 7 de febrero de 1919.
58. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 10, 14 de abril de 1919.

59. En el desarrollo de este apartado seguimos, de manera general, la forma y algunas argumentaciones del trabajo de Miguel Rodríguez, Los tranviarios y el anarquismo en México, Puebla, México, UAP, 1980, Cap. IV., pp. 70-94.
60. Ibidem, p. 74.
61. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 12, "Presupuesto de Ayuntamiento de la Ciudad de México de enero a abril de 1919".
62. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 7, 7 de marzo de 1919, sesión del 26 de febrero de 1919.
63. AHCM Boletín Municipal, tomo IV, núm. 15, 13 de junio de 1919.
64. AHCM 638, Acta núm. 2, sesión secreta del Cabildo de la Ciudad de México, 7 de febrero de 1919.
65. Fuente: La Correspondance Internationale, París, 27 de agosto de 1926, p. 1075 en Miguel Rodríguez op. cit. p. 85.
66. James Wilkie, La revolución mexicana, gasto federal y cambio social, México, Fondo de Cultura Económica, 1980 "Cuadro de

analfabetismo en México", p. 239.

67. Miguel Rodríguez, op. cit. p. 94, apud. AGN/AICT/DD exp. 8.83 E970.

CAPITULO III. La huelga magisterial de mayo de 1919.

1. El conflicto entre el Gobierno Federal, los municipios del Distrito Federal y los maestros.

Según hemos dicho anteriormente, la Ley de Organización del Distrito y Territorios Federales del 13 de abril de 1917 establecía que los municipios serían los encargados de la instrucción pública. Pero en la práctica, el Ayuntamiento de la Ciudad de México, al igual que los ayuntamientos de las demás municipalidades del Distrito Federal, no podrían cumplir con esta obligación por su debilidad económica. Ya nos referimos ampliamente en el capítulo anterior a las inadecuadas condiciones que privaban en las escuelas municipales de la Capital por falta de financiamiento. Los escasos medios económicos del municipio destinados al ramo de la enseñanza no alcanzaban para cubrir los salarios de los maestros. Por esta razón, el gobierno federal, prácticamente desde la ley del 13 de abril de 1917 se había visto forzado a proporcionar los sueldos de los profesores del Distrito Federal. De tal manera que la enseñanza municipal en el D.F., si bien estaba administrada por los ayuntamientos podía sobrevivir, en gran medida, gracias a la contribución económica de la federación.

Pero, a partir de mayo de 1919, esta situación se transformó, cuando el gobierno federal notificó que dejaba de ser responsable de los salarios de los profesores. El día 6 de mayo, los maestros de las

escuelas municipales del Distrito Federal, leyeron en los principales diarios un aviso firmado por el Lic. Luis Cabrera, Secretario de Hacienda, donde se les informaba escuetamente que, a partir del primero del mes, sus sueldos ya no corrían por cuenta del Ejecutivo, y que además ellos tendrían la necesidad de gestionar el pago de sus salarios con los ayuntamientos a que estaban adscritos.¹

Seguramente, los maestros municipales se alarmaron al enterarse de la disposición del Ejecutivo. En especial porque faltaban sólo cuatro días para la fecha de pago de su decena (el día 10 de mayo) y porque, sin duda, ellos conocían bien la debilidad económica de los ayuntamientos.

Ante tal situación, la Liga de Maestros del D.F. -organización gremial del profesorado a la que nos referiremos ampliamente más adelante- actuó inmediatamente. Para el 8 de mayo (dos días después de la notificación del Secretario de Hacienda) la Liga envió un oficio a todos los ayuntamientos del D.F. solicitándoles que manifestaran por escrito si estarían dispuestos a pagar los gastos de la instrucción pública, incluidos, claro está, los salarios magisteriales, y en qué fecha podrían hacerlo. Además se fijaba un plazo de veinticuatro horas (hasta las 12 horas del 10 de mayo) para recibir tanto las contestaciones de los ayuntamientos como el pago por la decena ya devengada (del 10. al 10 de mayo). El documento elaborado por la Liga de Maes-

tros concluía con una advertencia que anunciaba la decisión de los profesores de luchar por su salario en los siguientes términos:

Expirado el plazo, los profesores determinarán las medidas que mejor salvaguarden sus intereses que están vinculados con las más altas necesidades de la sociedad.²

Todos los ayuntamientos respondieron antes del plazo fijado, pero ninguno de ellos pagó los sueldos de los educadores correspondientes a la primera decena del mes. Sólo los ayuntamientos de San Angel y Tacubaya manifestaron contar con los fondos suficientes para sostener la instrucción primaria, y estar haciendo las gestiones necesarias para cubrir los pagos del personal docente, pero no se comprometían a liquidar los sueldos en ninguna fecha determinada. Los otros nueve ayuntamientos expresaron, en respectivas comunicaciones dirigidas a la Liga de Maestros, no tener los fondos necesarios para mantener la enseñanza primaria en las mismas condiciones en que había estado funcionando hasta ese momento. Seis de ellos se declararon simple y llanamente incapaces de hacerse cargo de los sueldos de los profesores. Los otros tres ayuntamientos propusieron diversas maneras de enfrentar el problema, que, en seguida comentamos.

El Presidente Municipal de Itapalapa anunció que, al terminarse

el apoyo brindado por la federación él se veía obligado a clausurar algunas escuelas y a suprimir ciertas plazas, para así poder solventar los gastos de las escuelas que se conservaran. Por su parte, el Ayuntamiento de Xochimilco manifestó que pagaría a los maestros los salarios correspondientes a la primera decena de mayo y que, en lo subsecuente dejaría a los profesores "obrar en el sentido que conviene a sus intereses".³ Xochimilco fue el ayuntamiento que se mostró más simpaticante de los maestros. También los demás ayuntamientos mostraron diversos grados de respeto y hasta solidaridad con los profesores. Recordemos que los 10 municipios foráneos del D.F. respondieron a la Liga de Maestros en el plazo fijado. Cabe mencionar también que el Ayuntamiento de Atzacapotzalco expresó un cierto compromiso con las demandas del magisterio cuando aseguraba que "estaría siempre con ustedes llegando hasta el sacrificio en caso necesario para mantener incólume la escuela" y al terminar la comunicación con el lema de la Liga de Maestros, "Todos por el Maestro, por la Patria y por la Humanidad."⁴

Por su parte, el Presidente Municipal de la Ciudad de México, si bien no manifestó simpatía por el magisterio propuso una solución mediadora en aras de poner a salvo la enseñanza pública en la demarcación. Esta consistía en que el Ayuntamiento se haría cargo únicamente de la enseñanza primaria elemental (los primeros cuatro grados) mientras que dejaba en manos del Ejecutivo (los dos grados terminales) la enseñanza primaria superior.

Las respuestas de los ayuntamientos del Distrito Federal confirmaban lo que seguramente muchos profesores sospechaban: la incapacidad de las administraciones edilicias para sostener la instrucción pública y por lo tanto, para pagarles sus salarios. Parecía que únicamente los maestros de los municipios de San Angel y Tacubaya, así como los de la Ciudad de México, que trabajaban en la primaria elemental tendrían la posibilidad de conservar su empleo; a menos de que el gobierno federal decidiera proporcionar los medios económicos requeridos para el sostenimiento de la instrucción primaria en todos los municipios del Distrito Federal.

Más aún, los oficios enviados por los ayuntamientos en respuesta a la Liga de Maestros expresaron un punto de vista común a las corporaciones edilicias del Distrito Federal: la necesidad del aporte económico de la federación para la enseñanza oficial. Por lo menos tres de los ayuntamientos (Tlalpan, Atzacapotzalco y Guadalupe Hidalgo) formaron una comisión que se dirigiría al Presidente de la República con dos propósitos: a) solicitarle fondos para las escuelas municipales y b) demandar que las haciendas edilicias conservaran los ingresos propios del municipio. Con respecto a este último punto, el Presidente Municipal de Atzacapotzalco denunció con toda claridad que: "el municipio no dispone de todas sus entradas que conforme a la Ley le corresponden como Municipio Libre"⁵. Se refería a que -según explicamos anteriormente- la penuria económica de los ayuntamientos se veía

seriamente agravada porque una parte de los impuestos y arbitrios que por su naturaleza correspondían al municipio estaban siendo absorbidos indebidamente por el gobierno del Distrito Federal. Por su parte, el Presidente Municipal de Xochimilco expresó abiertamente una posición crítica frente a la decisión del Ejecutivo de suspender la ayuda federal para las escuelas municipales. En opinión del presidente edilicio de Xochimilco: ése no era un momento adecuado para la medida dictada por el Poder Ejecutivo, puesto que las municipalidades carecían de medios económicos como consecuencia de los destrozos causados por el movimiento revolucionario.

Nos interesa destacar aquí que tanto el Presidente Municipal de Xochimilco como el de Atzacapozalco tuvieron el acierto de señalar que la incapacidad de los ayuntamientos para financiar la educación tenía motivos muy precisos externos al régimen municipal: la escasez económica del país en los años post-revolucionarios o bien la incompleta retribución de los ingresos a los municipios. Dejaban ver que el régimen municipal por sí mismo, no era la causa de la crisis educativa. Mediante esta posición estaban reivindicando la institución del municipio libre como fundamento político administrativo del Distrito Federal.

Ahora bien, resulta pertinente preguntarse sobre las razones que existían detrás de la disposición del Presidente de la República

de cancelar la asignación de fondos federales a la instrucción municipal. Desde nuestro punto de vista, para explicar la medida presidencial es necesario tomar en cuenta por lo menos los siguientes factores: a) la crisis económica generalizada del país; b) el lugar secundario de la enseñanza dentro de las prioridades del gobierno carrancista y c) el interés del Ejecutivo por suprimir el municipio de la Ciudad de México. Así pues, pensamos que estando el país en una difícil situación económica, el gobierno de Venustiano Carranza optó por cancelar la asignación de recursos federales a la enseñanza pública municipal, para invertir esa suma en algún otro rubro que se considerara de mayor importancia. No nos compete aquí analizar la distribución del erario público en el gobierno carrancista, sin embargo, en nuestra opinión, la política de excluir drásticamente la instrucción municipal del presupuesto federal se concretó en gran medida debido al interés del Presidente Carranza de suprimir el régimen de municipio en la capital del país, dentro de su afán de centralizar el poder político. Al retirar el apoyo económico a la enseñanza edilicia era de esperarse que ésta entraría en una crisis de muerte; situación que podría ser señalada como una prueba contundente de la incapacidad administrativa y económica de los ayuntamientos del D.F., en particular el de la Ciudad de México. Los promotores de la desaparición del municipio de la capital justificaban su proyecto precisamente a partir de la supuesta imposibilidad del municipio para hacerse cargo de la educación pública. Ellos sostenían que la Ciudad de México no tenía derecho a un régimen políti-

co de representación popular por no ser financieramente autónoma.

Hasta aquí nos hemos referido al conflicto de intereses entre el gobierno federal, los municipios del Distrito Federal y los maestros edilicios, que constituyó el preámbulo del movimiento magisterial de mayo de 1919. Si hasta este momento hemos mencionado a todos los municipios del Distrito Federal, en lo subsecuente nuestro estudio se concentrará en el desarrollo de los acontecimientos ocurridos en la Ciudad de México a pesar de que la movilización de los profesores abarcó a todo el D.F.⁸

2. El desarrollo de la huelga.

2.1. La declaración del paro.

Iniciamos nuestro análisis del movimiento magisterial de mayo de 1919, recordando que el Ayuntamiento de la Ciudad de México en su respuesta a la Liga de Maestros manifestó que esa corporación edilicia podría hacerse cargo exclusivamente de la enseñanza primaria elemental, abandonando cualquier responsabilidad sobre la primaria superior. Según explica el oficio firmado por el Secretario del Ayuntamiento de la Ciudad de México, Lic. Gabriel García Rojas, el Cabildo entendía que el municipio cumplía cabalmente con el mandato del Artículo Tercero Constitucional con sólo sostener aquellas escuelas donde se im-

partieran los cuatro grados iniciales de la primaria. Tal contestación y las brindadas por los otros ayuntamientos del Distrito Federal significaban que se clausuraba la fuente de trabajo de la mayor parte de los maestros del D.F. y que además éstos no podrían cobrar sus pagos devengados.⁹ Ante tan grave situación la Liga de Maestros del D. F. tomó "dos decisiones trascendentales" que de acuerdo con un documento de la propia agrupación, "harían época en la historia del magisterio y las Asociaciones Nacionales".¹⁰ Esas importantes determinaciones fueron las siguientes:

- a) La suspensión de labores de todo el gremio de maestros a partir del lunes 13 de mayo de 1919.
- b) Los maestros de las escuelas primarias elementales de la Ciudad de México se incorporarían solidariamente al paro, a pesar de que a ellos sí se les había garantizado tanto el salario devengado como la conservación de sus centros escolares.

Resulta importante señalar que estas resoluciones adoptadas por la Liga de Maestros fueron aprobadas mayoritariamente en una reunión amplia de profesores del D.F. llevada a cabo en la sala de actos de la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas el día 12 de mayo. Si bien consideramos improbable que hayan asistido a esa asamblea 2,000 mentores como lo proclama el "Segundo Manifiesto del Profesorado

del Distrito Federal a la Nación Mexicana",¹¹ pues según los datos oficiales del Ayuntamiento había 1957 profesores municipales en la Ciudad de México", no dudamos de ninguna manera que la mayor parte de los profesores de primaris del D.F. hayan estado de acuerdo con las determinaciones de la agrupación magisterial. Hasta donde nosotros sabemos, la Liga de Maestros era el único organismos gremial de profesores que en ese entonces existía en el Distrito Federal, y todo parece indicar que representaba efectivamente al grupo social magisterial de la demarcación. Tal vez una muestra de ello sea que no encontramos ninguna aclaración pública de algún profesor o de un grupo de profesores en contra de la política llevada a cabo por la Liga de Maestros. Especialmente en la etapa inicial del movimiento los huelguistas se condujeron de forma unitaria. Desde nuestro punto de vista ello fue posible debido a que había una discusión constante al interior de la agrupación. En los primeros días del paro -del 12 al 17 de mayo- se celebraron diariamente reuniones resolutivas de los maestros para determinar las acciones políticas que la Liga llevaría a efecto. Observamos en las comunicaciones públicas emitidas por la Liga de Maestros un interés en recalcar que las decisiones de la organización magisterial se tomaban en forma democrática, en un afán de legitimar la política del organismo gremial.

Las funciones ejecutivas de la Liga de Maestros las llevaba a cabo la mesa directiva, que en mayo estaba integrada por el presi-

dente, Enrique Fernández Marín, el secretario general, Salvador Gutiérrez Rufiz y los vocales; Delfino Bazán, Eloy Morales y María Guzmán.¹² Durante el paro de labores se formó la Comisión de Auxilios y el Comité Pro-Huelga, que junto con la tesorería de la Liga se encargó de recaudar fondos utilizados en una parte, para gastos de propaganda y, la otra se distribuyó entre los maestros. En total se recaudaron \$ 13,302.42. De este total se gastaron \$ 121.25 en propaganda y \$ 13,181.17 se repartió entre los huelguistas, según informa la Tesorería de la Liga.¹³ Si consideráramos que participaron alrededor de 1500 maestros en el paro y que el dinero se distribuyó equitativamente entre todos resulta que cada uno de ellos recibió, durante el mes de mayo, alrededor de \$ 8.00 que correspondía aproximadamente al salario de dos o tres días de trabajo.

Así pues, observamos que al momento de dar comienzo el movimiento magisterial que nos ocupa, la Liga de Maestros tenía una estructura semejante a la de los sindicatos obreros radicales de ese momento. Aparentemente, por principio se intentaba que el organismo funcionara democráticamente y de que todos los maestros participaran tanto en las discusiones como en las resoluciones de la agrupación.

2.2. La resouesta del Ayuntamiento.

Sin duda, la declaración de huelga del gremio magisterial

representó un golpe político muy duro para el Ayuntamiento de México. Especialmente porque el gobierno federal no asumió su responsabilidad directa en el conflicto ni intervino para buscar una solución al paro. De suerte que todo el peso de enfrentar la protesta del profesorado recayó sobre la corporación edilicia capitalina. El ayuntamiento se vió obligado a trabajar a un ritmo poco acostumbrado. Así pues, en tanto la huelga magisterial llamaba la atención sobre las finanzas municipales los regidores que integraban la Comisión de Hacienda de inmediato tuvieron que presentar informes públicos con el objeto de demostrar que el Ayuntamiento de la Ciudad de México era ajeno a los malos manejos. Además fue necesario celebrar tres sesiones secretas de Cabildo en cuatro días, cuando por lo general el Cabildo se reunía dos veces al mes. Cabe mencionar que el conflicto magisterial fue discutido por los ediles solamente en sesiones secretas. De acuerdo con un regidor las reuniones cerradas de Cabildo eran para aquellos asuntos cuya discusión pública comprometiera "el honor del Ayuntamiento".¹⁴ Pasaron varios meses antes de que el paro de las escuelas se mencionara en una sesión abierta.

Ahora bien, el Ayuntamiento de la Ciudad de México nunca se mostró dispuesto a negociar con los huelguistas. Desde el 12 de mayo, el mismo día en que la Liga de Maestros anunció públicamente su determinación de suspender las clases, también el Cabildo resolvió cesar a todos los profesores que participaron en el paro, tanto de la primaria

elemental como a los de la superior, y lanzar una convocatoria para contratar nuevos maestros para las escuelas municipales.¹⁵ Una vez tomada esa posición el Ayuntamiento no la modificó en ningún modo.

Es importante señalar que a partir de la huelga magisterial se recrudecieron los enfrentamientos políticos que a lo largo de ese año se dieron en el interior del Cabildo de la Ciudad de México. En la referida sesión secreta del 12 de mayo, se expresó una posición minoritaria (sólo obtuvo 5 votos) que se oponía a la propuesta de cesar a los profesores paristas que fue aprobada por 12 votos.

Encabezaba la postura minoritaria el señor Ernesto Santillana, que en su desempeño como regidor se había conducido de forma honesta y siempre había defendido los derechos de los trabajadores. El Sr. Santillana era miembro del Partido Cooperativista al igual que los demás ediles de la Ciudad de México en el año de 1919¹⁶, pero se distinguía por su ideología. Mencionaremos aquí solamente, que en un mismo día Santillana se declaró admirador del "distinguido filántropo" Ernesto Pugibet y también repartió a los regidores la "Carta Magna o Constitución Bolshviki y el Cancionero Libertario".¹⁷ A decir de un edil en ese cancionero, "se canta en estrofas más o menos mal hechas y con muchos defectos de la destrucción de una clase por otra y de tener a los burgueses a los pies y llorando".¹⁸ En varias ocasiones anteriores Santillana había expresado opiniones contrarias a las predominantes en el Cabildo: incluso sus intervenciones habían tenido cierta in-

fluencia en la política del ayuntamiento. Pero su posición crítica ante el despido de los profesores huelguistas le costó la salida de la corporación edilicia. A raíz de la determinación mayoritaria del Cabildo de cesar a los maestros paristas, Santillana hizo declaraciones en la prensa criticando la política aprobada por los regidores y manifestando su simpatía por el movimiento de los profesores. Al día siguiente Santillana presentó su renuncia al puesto de regidor. Su dimisión fue aprobada unánimemente por los ediles presentes en esa sesión secreta. También fue aceptada la moción de un regidor de enviar a Santillana la aceptación de su renuncia, "por si cambiaba de opinión".²¹ Asimismo, el Cabildo acordó informar públicamente que la renuncia de Santillana se había aceptado porque ese regidor había incurrido en "causa grave calificada así por ese H. Ayuntamiento" al haber "incitado a los maestros a declararse en huelga pidiendo la ayuda de los obreros y llendo (sic) abiertamente en contra de la Institución Municipal de la que él formaba parte."²² Al poco tiempo Santillana solicitó su reingreso a la corporación edilicia, pero como era de suponerse le fue negada. Sin embargo, logró su reinstalación como regidor en agosto, tres meses después de su salida.²³ Hasta el momento no nos ha sido posible esclarecer el vínculo (si es que efectivamente existió) entre Santillana y el movimiento magisterial de 1919. Sin embargo, por el momento sólo nos interesa señalar que si bien en el seno del Ayuntamiento se enfrentaban diversas corrientes políticas existía un cierto límite a las divergencias internas. Según hemos vis

to, en una situación de crisis extrema, como lo fue el movimiento magisterial de mayo a agosto, el Ayuntamiento a pesar de ser un organismo de elección popular no tuvo la capacidad de retener en su interior a un regidor crítico de la política municipal dominante.

2.3. La solidaridad y el movimiento obrero.

La liga de Maestros sostenía que los mejores aliados del profesorado eran los obreros. Esto resultó ser cierto, varios sectores del movimiento obrero demostraron una amplia solidaridad con el magisterio. Sin embargo, no podemos afirmar que el apoyo proletario favoreció la satisfacción de las demandas del profesorado. Más bien sucedió lo contrario, el amplio y comprometido apoyo que dieron los obreros al movimiento del profesorado atrajo la represión gubernamental para detener la movilización de los maestros. Además, suponemos que la solidaridad efectiva brindada por los obreros a los mentores provocó que un sector de la opinión pública retirara su simpatía a los huelguistas por el temor de que los maestros fueran a corresponder al apoyo obrero declarándose en paro cada vez que los proletarios lo hicieran.

Al segundo día de la huelga escolar se expresó el apoyo obrero. El 14 de mayo el Cabildo de la Ciudad de México recibió un do-

cumento donde el Gran Cuerpo Central de Trabajadores de la Región Mexicana (GOCTRM) informaba que si no se resolvía el conflicto en 48 horas, se iniciaría un paro general.²⁴ Ese mismo día, la Escuela de Leyes y la Preparatoria suspendieron sus labores en apoyo a los instructores de primaria.²⁵ Al día siguiente, el día del maestro, los obreros tipógrafos y trabajadores de la prensa, organizados en la "Unión Linotipográfica", decidieron suspender sus labores si en un plazo de 24 horas²⁶ (que se cumpliría al mismo tiempo que el plazo propuesto por el Gran Cuerpo Central un día antes) no se daba solución a las peticiones del magisterio. Posteriormente, la Central Regional de Obreros Mexicanos (CROM) se solidarizó con la propuesta de huelga general.²⁷ Por su parte, la fábrica textil, "La Fama Montañesa", ubicada en el ayuntamiento de Tlalpan, que había participado combativamente en las huelgas textiles de esa zona también tomó la determinación de lanzarse a la huelga solidaria.²⁸ El apoyo al magisterio provino de más allá de las fronteras del Distrito Federal, en Pachuca, Hidalgo, se organizó un acto en el Teatro Bartolomé de Medina en beneficio de los maestros del D.F.²⁹

Seguramente este amplio despliegue de la solidaridad obrera fortaleció el ánimo y el espíritu de lucha de los profesores huelguistas, sin embargo, no logró que se cumplieran las demandas del magisterio además de significar un golpe al movimiento obrero.

Hasta donde sabemos, los trabajadores que hicieron huelgas solidarias resultaron perjudicados: los 487 trabajadores de la "Fama Montañesa", hombres, mujeres y niños, perdieron sus salarios de los dos días que duró su huelga (\$ 1.50 diarios los hombres y las mujeres y \$ 0.80 diarios los niños). Por su parte, los 800 ó 900 tranviarios que se fueron a la huelga del 17 al 21 de mayo perdieron tres días de salarios además de la ayuda económica prestada a los maestros y 48 empleados del Departamento de Tráfico fueron transferidos a Pachuca (aunque posteriormente esta decisión fué revocada y se concedió un aumento del 10%).³⁰ Además, atrajeron la represión violenta de la policía. Al segundo día de huelga, "se aprestaron pelotones de gendarmería para hacer funcionar los tranvías con una pericia que elogió El Demócrta!"³¹ Se produjeron enfrentamientos en las calles porque las maestras se acostaban sobre las vías para impedir que circularan los trenes.³¹

Mientras que los obreros textiles y los tranviarios perdieron salarios y los segundos padecieron la represión de la fuerza pública, los tipógrafos y los trabajadores de la prensa perdieron el reconocimiento de sus organizaciones, sus contratos colectivos, y muchos de ellos hasta el empleo por expresar su solidaridad con el profesorado. Cuando los trabajadores de los diarios capitalinos, El Heraldo de México, Excélsior, El Demócrata, El Universal, El Nacional y

A. B. C., anunciaron que suspenderían sus labores expresaban que contaban con la aprobación de sus respectivas gerencias quienes les aseguraban que no perderían sus salarios; El Universal manifestó a sus obreros que "en esta Compañía no había propósito alguno contrario a sus pretensiones".³² Asimismo, la directiva de ese periódico expresó que deseaba se diera "el pago a los maestros aunque lamentaba que éstos, en lugar de renunciar en masa, adopten la forma de huelga, pues no puede aprobar esta forma contraria a nuestras instituciones que todos estamos obligados a sostener."³³ Al día siguiente, los directores de los diarios que hemos mencionado, entre quienes se encontraba Félix F. Palavicini, levantaron un acta desconociendo a la "Unión de Obreros de los Periódicos Diarios" y "Unión Linotipográfica" por haber suspendido las labores sin causa justificada; anunciaban que "... en lo sucesivo y a partir de hoy no trataremos con delegaciones de ninguna agrupación o liga y que suspenderemos la publicación de nuestros periódicos hasta que tengamos cubiertos nuestros cuadros obreros por contrato individual. (...) en estos contratos se establecerán nuestras garantías de los directores y los suscritos se pondrán de acuerdo igualmente para fijar el sueldo de su personal y la reglamentación interior de sus talleres para la admisión y cese de sus empleados." ³⁴

Por su parte, los choferes y los panaderos la levantan por-

que reciben informaciones falsas en una asamblea argumentando que no se querían hacer responsables de frenar la educación de los niños.³⁵ Así pues, la huelga solidaria se va rompiendo por sectores por causas diversas.

El apoyo del movimiento obrero a la huelga magisterial provenía de las diversas corrientes políticas que entonces se debatían entre las organizaciones obreras que describimos de la siguiente manera:

- a. Los obreros de la rama textil que en los meses anteriores habían desarrollado una lucha muy combativa al margen de las centrales obreras.
- b. La Federación Sindical de Obreros del Distrito Federal (FSODF), donde estaban los tipógrafos y los trabajadores de la prensa.
- c. El Gran Cuerpo Central de Trabajadores de la Región Mexicana (GCCTRM), donde se encontraban organizados los panaderos y los tranviarios. Un autor señala que el GCCTRM se había vuelto el eje de la movilización obrera en el D.F., desplazando a la Federación de Sindicatos

Obreros del D.F. (FSODF) y que el Gran Cuerpo representaba una opción a la izquierda de la CROM.³⁶

- d. La propia CROM, que había dado muestras de estar dispuesta a hacer una alianza con el gobierno.³⁷

Aún cuando los cuatro sectores del movimiento obrero que hemos apuntado tenían diferencias entre sí, la represión cayó sobre el conjunto del movimiento obrero. A raíz de la solución represiva que brindó el gobierno constitucionalista al conflicto magisterial, la CROM retrocede, el GOCTRM queda desmembrado, y sus locales clausurados; el ascenso de las luchas obreras en el D.F. se ve frenado.³⁸

Un reconocido autor del movimiento obrero señala que la actitud del gobierno carrancista frente a la protesta de maestros y obreros, confirmó a los dirigentes cromistas que Venustiano Carranza no tenía intención de pactar con la confederación. Incluso durante las huelgas, la policía detuvo a varios cromistas destacados: Celestino Gasca, Samuel Yúdico, Eduardo Moneda y Ezequiel Salcedo.³⁹

.2.4. La opinión pública.

Desde el inicio del movimiento la Liga de Maestros se preocupó por mantener informada a la opinión pública sobre el conflicto

los puntos de vista de los huelguistas a través de la publicación de manifiestos.³⁹ En ellos la Liga analizaba y criticaba las acciones del gobierno además de refutar las opiniones adversas al magisterio y sus demandas. Tal vez el último esfuerzo de la Liga de Maestros para difundir una explicación razonada de su movimiento fue la edición del folleto La primera página roja de los maestros mexicanos, que ha sido una fuente básica para este trabajo.

En el momento en que empezó el paro de los profesores, en términos generales, la opinión pública era favorable al movimiento magisterial y reprobaba la decisión del gobierno de desatender las escuelas. Resultaba inadmisibles que la instrucción pública y los profesores estuvieran en condiciones tan penosas, cuando predominaba la noción de que a través de la educación se alcanzaría el progreso de la sociedad y el desarrollo del país. Un editorialista de El Demócrata comenta al respecto que: "... la educación pública es de aquellas necesidades que todavía debe entender el Estado en grado más alto, de aquellos problemas que todavía constituyen el desvelo del gobernante, si este quiere gobernar a un pueblo de figurar en el concierto de las naciones civilizadas".⁴⁰

Entre los grupos que expresaron públicamente su apoyo total a los maestros estaban varias logias masónicas.⁴¹ Además de expresar su simpatía con la forma enérgica de la protesta de los profesores,

éstas culpaban directamente a los ayuntamientos metropolitanos de haber dejado en tan malas condiciones a la educación. La solidaridad expresada por la Gran Logia Unida del Distrito Federal fue más allá, al poner en entredicho las acusaciones hechas por Luis Cabrera a la Liga de Maestros, a las que nos referiremos más adelante.⁴²

Los maestros huelguistas también recibieron la adhesión de Félix Díaz, dirigente del Ejército Reorganizador Nacional. Este hizo declaraciones públicas apoyando el movimiento de los profesores y envió un telegrama a "Los Apóstoles de la Enseñanza y a los Obreros de la República" expresando su apoyo a esos gremios que se enfrentan a Venustiano Carranza, quien es "el hombre más funesto y pernicioso que ha tenido la patria."⁴³ Es claro que Félix Díaz quería utilizar al movimiento magisterial para ganar poder y enfrentarse a Carranza. Pero no lo lograría pues estaba completamente excluido de la política gubernamental y hundido en el desprestigio. Por su parte, la Liga a través de un manifiesto hizo público su deslinde con Félix Díaz.⁴⁴

En lo que podríamos llamar la segunda etapa del conflicto, cuando el movimiento obrero mostró su solidaridad con el magisterio y el gobierno cumplió sus amenazas de intervenir reprimiendo las huelgas obreras, la mayor parte de la opinión pública expresó su acuerdo con la decisión gubernamental de romper las huelgas solidarias de los

obreros.

Sobre la intervención de la fuerza pública para reprimir a la huelga de los tranviarios Excélsior opinó:

"... en vista de la actitud rebelde de algún grupo de huelguistas de hizo inevitable que la sangre corriera sirviendo de escarmiento a los agitadores."⁴⁵

Así pues al evaluar la posición de la opinión pública frente a la huelga magisterial de mayo de 1919 podemos afirmar que por una parte predominaba la comprensión a las necesidades y a la protesta de los maestros para mejorar su situación mientras que en general se rechazaba la vinculación del magisterio con el movimiento obrero.

.2.5. La intervención del Gobierno Federal.

Según dijimos anteriormente, cuando la Liga de Maestros se declaró en huelga, el Gobierno Federal no intervino de manera directa en el conflicto. Sin embargo, tanto el Presidente Carranza como otros funcionarios estaban atentos al desarrollo de los acontecimientos para actuar en el momento que consideraran conveniente. Sabemos que entre los

maestros huelguistas había algunos que informaban de los asuntos internos del movimiento magisterial al propio Carranza y al Secretario de Hacienda Luis Cabrera.⁴⁶

Por su parte, Luis Cabrera condenó públicamente el paro de los profesores en varias ocasiones. El Secretario de Hacienda partiendo de la idea de que el Estado representa el supuesto interés general de la nación declaró que la huelga de los maestros capitalinos era inaceptable por ser la huelga del Estado por el Estado.⁴⁷ En años posteriores, este argumento, que no reconoce la presencia de sectores sociales diversos con intereses sociales opuestos en las instituciones estatales, ha sido esgrimido para desautorizar las protestas del magisterio así como de otros trabajadores del Estado. En otro momento, Cabrera acusó al movimiento de los maestros de recibir dinero del extranjero para sostener el paro.⁴⁸

El Poder Ejecutivo intervino en el movimiento de los profesores sólo hasta cuando los maestros recibieron una amplia solidaridad del movimiento obrero. Ya Luis Cabrera había augurado que la alianza obrero-magisterial no conduciría a nada bueno.⁴⁹ Mientras que la huelga de los maestros por sí misma no era una amenaza real para la estabilidad del régimen, se fue volviendo un movimiento peligroso en la medida en que aglutinó la protesta de otros sectores fundamentales del movimiento obrero.

Al igual que el Ayuntamiento de México, el gobierno federal no se manifestó dispuesto a negociar con los huelguistas. El 18 de mayo la fuerza pública intervino para romper la huelga de los tranviarios. Ocurrieron enfrentamientos entre la policía y los huelguistas y varios dirigentes obreros fueron arrestados.⁵⁰ A partir de entonces, se fueron terminando las demás huelgas y los maestros quedaron aislados y debilitados.

Precisamente un día antes de la intervención policiaca, el Poder Ejecutivo publicó un manifiesto en el que anunciaba su próxima injerencia en el conflicto, a la vez que ratificaba la determinación del Ayuntamiento de México de cesar a los huelguistas en los siguientes términos:

"... el Código Supremo consigna como atributo privativo del Poder Ejecutivo la facultad de nombrar y remover libremente a sus empleados, así se trate de secretarios de despacho o de servidores de la más modesta jerarquía (y que)... la ley penal castiga en términos concretos la rebeldía o el descuido del empleado que abandona su puesto."⁵¹

Al respecto cabe aclarar que la Constitución de 1917 en el artículo 89 atribuyó al Ejecutivo la facultad de nombrar y remover a funcionarios y empleados

federales cuyo nombramiento no esté determinado de otro modo en la propia Carta Magna o en las leyes. Claramente esa no era la situación de los maestros del Ayuntamiento de la Ciudad de México. Ellos eran empleados municipales y sus nombramientos y suspensiones estaban reglamentadas.

Ni el Ayuntamiento de México ni el Ejecutivo reconocieron nunca la licitud del paro de los maestros para exigir su salario. A lo largo de todo el conflicto el gobierno partió de la premisa de que los profesores huelguistas habían incurrido en abandono de empleo para justificar su cesantía.

Quizá podemos afirmar que la represión gubernamental al movimiento obrero destada a partir del paro magisterial de mayo de 1919 es la culminación y síntesis de la política intransigente de Venustiano Carranza hacia los trabajadores. Sin antes proponer soluciones conciliatorias ni intentar pactar con los huelguistas, el gobierno aplicó una política de mano dura al movimiento obrero. Así, Venustiano Carranza se enemistaba con los trabajadores de una manera cada vez más irreconciliable. Mientras tanto el grupo de los sonorenses que habría de desplazar a Carranza estaba fortaleciéndose en gran medida gracias a su política de conciliación y alianzas con el movimiento obrero. Precisamente en mayo de 1919 el sonorenses Plutarco Elías Calles fue nombrado Secretario de Industria, Comercio y Trabajo.

2.6. El resultado inmediato.

Así entonces justo antes de cumplir diez días, el paro de los profesores de la Ciudad de México ya no tenía prácticamente ninguna perspectiva de avance. Sin el apoyo obrero, se había quedado aislado, la opinión pública le era adversa y el gobierno no presentaba ningún ofrecimiento. Los huelguistas no habían cobrado sus sueldos y además habían perdido su empleo. Mientras tanto el Ayuntamiento estaba contratando maestros para reanudar el servicio de instrucción pública. Sin embargo pasaron varios meses antes de que se reabrieran las escuelas. En estas condiciones el movimiento de huelga dirigido por la Liga de Maestros se fue debilitando hasta desintegrarse. Seguramente muchos de los maestros que apoyaron el paro acudieron al Ayuntamiento para solicitar empleo, y otros se habrán dedicado a otra actividad. Lo cierto es que para cuando se reinició la enseñanza municipal la Liga de Maestros había desaparecido del escenario político pero sin duda la experiencia de la huelga marcó tanto a los participantes como la política educativa municipal y federal, según veremos más adelante.

3. Los maestros como trabajadores de la educación.

Tal vez el aspecto más relevante de la huelga de los profesores de primaria de mayo de 1919, fue que este movimiento magisterial reivindicó la labor magisterial como un trabajo asalariado especializado y a los maestros como trabajadores de la educación -es decir como un grupo social específico con intereses propios- en contraposición a la visión dominante de la labor magisterial como un apostolado laico. En seguida analizaremos algunos aspectos de la ideología de la Liga de Maestros del Distrito Federal- el organismo gremial que rigió el paro del profesorado, para después establecer de qué manera la huelga de mayo logró sentar las bases de una incipiente conciencia de clase del grupo social magisterial.

En primer lugar señalaremos que la Liga de Maestros compartía la idea postulada por los liberales y aún vigente en la actualidad, de que la educación era la vía de acceso directa y certera para lograr el desarrollo moderno y el progreso nacional. En consecuencia, las dificultades económicas y sociales que enfrentaba el país se explicaban justamente a partir de la carencia de educación de las masas. Así un documento de la Liga sostiene que: "los infortunios de la patria y la incertidumbre del porvenir se deben a que no posee toda la educación que reclama la lucha por la vida."⁵¹ La sobrevaloración de la educación como agente único del desarrollo social provocaba que se ignoraran, en

gran medida, los factores históricos, económicos y sociales que constituyen el fundamento real de la sociedad.

Una consecuencia inmediata de otorgar a la educación un papel tan elevado en la sociedad era la de brindar también a los maestros los encargados directos de impartir la educación- una alta valoración por su labor en la enseñanza. A partir de esta idea, la Liga de Maestros entendía que la profesión docente era muy prestigiada. Más aún, incluso reivindicaba que los profesores eran merecedores de un alto reconocimiento social y de una posición socialmente privilegiada. La liga de Maestros participaba de la tendencia ideológica que sobrestimaba el trabajo intelectual con relación al manual.

Hasta aquí encontramos que la Liga de Maestros aparentemente sostenía en principio una noción convencional del magisterio. Ya que por una parte atribuía una cierta superioridad a la labor docente y, por otra parte, entendía que los profesores merecían un trato social especial. Sin embargo, es necesario destacar que el planteamiento va más allá. Encontramos que el documento de la Liga expresa indignación porque a los maestros "se les hace objeto de marcado desaire en el concierto de la sociedad."⁵² Precisamente de este sentimiento de inconformidad de los maestros surge su protesta contra la precaria situa

ción en que se encontraban: la repentina suspensión de sus salarios anunciada por la federación a principios de mayo de 1919 es un indicador elocuente del "desaire" general que los profesores resentían. La decisión de llegar a cabo una protesta colectiva y, a través de la huelga, constituye el aspecto innovador y socialmente avanzado de la concepción que sostenía la Liga de Maestros de la labor magisterial y de los docentes. Asimismo es necesario señalar que los profesores de la Liga tenían muy claro que la eficacia de su movimiento dependía en gran medida de su capacidad para aglutinar al conjunto del magisterio. Recordemos que los maestros de las escuelas elementales de la Ciudad de México y los de las municipalidades de San Angel y Tacubaya tenían garantizado su empleo y su salario, sin embargo, decidieron irse a la huelga solidaria para apoyar las demandas de los otros profesores, como un "rasgo de compañerismo, en estos momentos de infortunio para los maestros de escuela."⁵³

La Liga de Maestros del D.F. además de hacer una huelga en la práctica justificaba su derecho a semejante protesta con argumentos sumamente sólidos. En uno de los documentos de este organismo se sostiene que los maestros tienen tanto derecho como los obreros a exigir justicia laboral. De lo contrario se cae en la posición absurda de que:

"...solamente los obreros tienen derecho a protestar cuando no se les pague o cuando se pretenda quitarles el trabajo en masa, los maestros no pueden pretender ese derecho. O en otros términos: solamente los obreros pueden exigir de sus patrones lo necesario para el sustento, los maestros tienen el deber de morir de hambre sin protestar." 54

Según observamos aquí, la Liga de Maestros justifica el derecho del profesorado a la protesta laboral señalando que existe alguna semejanza entre la condición de los obreros y de los maestros en tanto ambos grupos sociales padecen injusticias en el trabajo: el retiro arbitrario del salario o el cese injustificado. Desde nuestro punto de vista, identificar a los profesores con los proletarios en función de sus similares condiciones de trabajo y legítimo derecho a la protesta supone una noción de que el profesorado (al igual que los obreros) constituye un sector de trabajadores asalariados con reivindicaciones laborales propias, y que por lo tanto los intereses laborales y políticos de unos y otros pueden coincidir.

Así pues en mayo de 1919 se lleva a la práctica la unión de los maestros y los obreros tanto para lograr propósitos inmediatos así como para coordinar la acción conjunta a largo plazo. Desde el inicio del movimiento magisterial, cuando la asamblea de la Liga de Maestros decidió suspender las labores, los trabajadores de la educación resol-

vieron "pedir ayuda eficaz a nuestros más poderosos amigos: los obreros".⁵⁵ Amplios sectores obreros respondieron al llamado de los maestros huelguistas para brindarles una comprometida solidaridad, sin embargo el apoyo de los sindicatos obreros no contribuyó al éxito de la lucha del magisterio. Al contrario, más bien la intervención proletaria en el conflicto de los maestros atrajo la represión gubernamental. No obstante la derrota que sufrió la alianza obrero-magisterial, la Liga mantuvo su confianza en ella, por lo menos durante algún tiempo. Así la Liga de Maestros propondría que una alternativa para contrarrestar la cesantía que el Ayuntamiento había impuesto a los profesores huelguistas era la formación de "escuelas primarias libres para hijos de obreros". Los profesores cesados aseguraban estar "resueltos a obtener más escasa remuneración en estas "escuelas libres" pues pensaban que ahí obtendrían "la satisfacción más honda que puede experimentar el verdadero maestro. Saber que estamos fundando el verdadero espíritu libre de la Patria y de la Humanidad."⁵⁶ La Liga de Maestros entendía que la realización más digna y plena de la labor magisterial se daría en la educación de los hijos de los obreros. De esta manera la vinculación entre los profesores y los obreros rebaba a una simple alianza práctica inmediata para profundizarse, en un proyecto educativo para los intereses proletarios.

Sin embargo, desde la perspectiva de la Liga de Maestros

el compromiso de solidaridad de los profesores con el movimiento obrero tenía límites. En un documento público la Liga aclaraba que "su unión con los obreros no significaba ir a las huelgas que estos promovieran y que no se ocuparía de ningún tipo de asuntos políticos".⁵⁷

Desde nuestro punto de vista, la Liga de Maestros anunció que no estaba dispuesto a irse al paro solidario, para apoyar las luchas proletarias con el propósito de no provocar la animadversión de la sociedad. Era de esperarse que la suspensión de labores escolares por un motivo ajeno a la enseñanza sería ampliamente repudiado. Pues según hemos apuntado anteriormente, predominaba la tendencia a sobrevalorar la educación como agente del desarrollo nacional.

Por otra parte, cabe señalar que si bien la Liga de Maestros reivindicaba el derecho de los profesores a protestar mediante el paro, al mismo tiempo también rechazaba reiteradamente la denominación de "huelga" para su movimiento de protesta. Afirmaba que debería llamarsele "paro"; puesto que "la huelga sólo la conceden a los obreros dependientes de las compañías particulares pero no a los servidores del gobierno".⁵⁸ Por no reconocer que el paro magisterial tenía un carácter propiamente huelguístico la Liga de Maestros remitió en blanco el machete que la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo enviaba a todas las huelgas para recabar información sobre las condiciones en que

había ocurrido el conflicto.⁵⁹ Para que decir que como historiadores lamentamos la negativa de la Liga a proporcionar los datos que el Departamento de Trabajo solicitaba.

Nos parece que la determinación de la Liga de Maestros de no reconocer que su movimiento era una huelga, obedecía a un afán de evitar el rechazo del gobierno y de la opinión pública. Una huelga de maestros ciertamente sonaba más amenazante a la tranquilidad social que hablar de una suspensión de labores del magisterio. Pues sin duda el término huelga tiene una connotación de radicalismo y desafío incompatible con la visión dominante del magisterio como una tarea que requiere sacrificio y aceptación, de la que hablaremos ampliamente más adelante.

Ahora bien, si la Liga de Maestros rechazaba la denominación de huelga para su movimiento y ponía límites a su compromiso activo con el movimiento obrero, no por ello dejaba de tener una comprensión profunda de los derechos laborales de los trabajadores del magisterio. Inmediatamente después de la derrota de mayo, la Liga efectuó una reestructuración interna con el propósito de desarrollar un proyecto de actividades amplio que pretendía influir en la política educativa, especialmente en lo que respecta al papel de los profesores. Según explicaremos en seguida, este proyecto contiene una visión clara del profesorado como un sector de trabajadores con derechos laborales bien establecidos.

Con la reestructuración de la Liga de Maestros se planteaba la formación de organismos internos especializados. Estos eran los siguientes:

- a. Consejo Consultivo. Encargado de deliberar sobre cuestiones administrativas.
- b. Consejo de Educación. Ocupado de cuestiones técnicas (programas de educación para escuelas libres y horarios).
- c. Comisión de Proyectos. Encargada de elaborar proyectos para presentar a las cámaras y lograr de esta manera, la dignificación del magisterio y su mejoramiento económico y social.
- d. Comisión de Prensa y Propaganda. Encargada de proporcionar información fidedigna a los periódicos y de hacer circular "folletos y libretos" entre los profesores de todo el país.⁶⁰

A partir de la experiencia de mayo, la Liga de Maestros, que cambiaría su nombre al de Sociedad de Profesores, se proponía unos objetivos muy ambiciosos:

- a. Influir en la orientación de la política educativa.
- b. Formular una legislación que garantizara a los profes-

res un modo de vida digno.

- c. Encabezar y centralizar a todos los maestros de primaria del país para transmitirles sus experiencias, sus puntos de vista sobre la educación y sobre la situación que vivía el magisterio.

Encontramos que las perspectivas laborales y políticas de la Sociedad de Profesores eran más amplias que las de la Liga de Maestros. La Sociedad no sólo exigía el derecho al salario y a la protesta, sino también "garantías para los profesores, ley de ascenso y jubilación".⁶¹ También se pretendía que se otorgaran a la propia Sociedad las facultades necesarias para que se encargara de seleccionar al personal docente. De esta manera la Liga buscaba aumentar su posibilidad de tener influencia política; y disminuir la de las autoridades gubernamentales que hasta entonces habían sido las encargadas de contratar al personal docente. La Sociedad aseguraba que, a través de esta medida, se mejoraría la calidad de la educación pues el criterio para elegir el profesorado sería la ilustración y la moralidad, y no los criterios de los funcionarios edilicios que hasta entonces decidían la contratación, la promoción y la permanencia de los maestros. El proyecto de la Sociedad además de intentar mejorar la condición laboral del profesorado, sino también buscaba elevar la calidad de la enseñanza.

Por otra parte, la Sociedad veía claramente la necesidad de

que los profesores de la capital se vincularan con sus colegas de todo el país, que seguramente vivían en condiciones laborales y sociales comunes. No les cabía duda de que la unidad nacional del profesorado sería favorable para el logro de las aspiraciones políticas y laborales del grupo social magisterial. Asimismo, la Sociedad de Profesores pretendía tener influencia en la política educativa del país.

Desde nuestro punto de vista, lo anterior expresa que la Sociedad de Profesores tenía la concepción de que el magisterio constituía un sector de trabajadores con intereses específicos propios y que era necesario que los mismos maestros los impulsaran, tanto en el terreno laboral como en el de la enseñanza.

Por último nos referiremos a la posición de la Liga de Maestros frente al gobierno y a las leyes del país. En principio, el organismo gremial del magisterio expresó respeto por el gobierno revolucionario cuando afirmó que:

" el gobierno está constituido por hombres que escribieron en sus banderas el mejoramiento de las humildes clases de la sociedad, sobre todo, desde el punto de vista de la educación".⁶²

Sin embargo, la Liga de Maestros se oponía a aquella políti-

ca gubernamental que al no brindar apoyo financiero a la enseñanza había permitido que la educación popular se convirtiera en una "llaga social".⁶³

Pero en realidad las protestas y exigencias del movimiento magisterial de mayo estaban dirigidas al Ayuntamiento de la Ciudad de México, pues era el organismo directamente encargado de enfrentar la huelga del profesorado municipal. Refiriéndose a la decisión del Cabildo de la capital de cesar a los profesores huelguistas, la Liga de Maestros criticaba duramente al Ayuntamiento:

"... pasando sobre la justicia y sin tener en cuenta los intereses sociales el Ayuntamiento continúa su tenaz empeño de pisotear la dignidad del maestro, sin comprender que no es abatiéndolo, so pretexto del principio de autoridad como se forman las generaciones de ciudadanos dignos."⁶⁴

La Liga de Maestros del Distrito Federal también se manifestó en contra de los funcionarios público -Luis Cabrera y Félix F. Palavicini- que se opusieron públicamente al movimiento magisterial. Pero, curiosamente la Liga aplaudía la supuesta buena voluntad que Venustiano Carranza había demostrado hacia los profesores. Porque, hasta donde nosotros entendemos, Carranza como Jefe del Ejecutivo alabó la de*

cisión de la Secretaría de Hacienda de retirar el apoyo económico federal a los municipios del D.F. dejando sin salario al magisterio. Tampoco nos cabe duda que el Presidente intervino en la determinación de reprimir las huelgas obreras en solidaridad con el movimiento de los maestros. Por otro lado, la Liga de Maestros expresó en una ocasión su aprecio por el Senador Adalberto Tejeda y el general Cándido Aguilar.⁶⁵

Ahora bien, la Liga de Maestros llegó a poner en entredicho la justeza de la legislación del país; afirmaba que las leyes que niegan a los maestros su derecho a protestar están "amoldadas a principios anticuados y no conforme a las necesidades actuales y no se ajustan a las necesidades reales de las colectividades modernas y por el contrario, extrañamente pretenden que las sociedades se amolden a ellas, los Gobiernos tropezarán a cada paso con dificultades semejantes a las originadas por el conflicto de maestros."⁶⁶ Si bien la Liga de Maestros entendía que era necesario cambiar algún aspecto de la legislación, en ningún momento sugiere una transformación, ni del gobierno, ni del sistema político, ni de la estructura socio-económica. La Liga de Maestros del Distrito Federal era fundamentalmente un organismo gremial para defender los intereses del grupo social magisterial y al hacer esto, pretendía "buscar el justo equilibrio de las fuerzas sociales",⁶⁷ tal y como lo planteaban los constitucionalistas.

Esto quizá explique la prioridad política de la Liga de Maestros y de la Sociedad de Profesores que era lograr después que la federación proporcionara los recursos económicos para el sostenimiento de la enseñanza. Resultaba claro para la organización magisterial que:

"... solamente la Federación es capaz de garantizar nuestra estabilidad necesaria para el aprovechamiento de la enseñanza pues conceptuamos que los municipios, tanto por su administración como por su organización son incapaces de proporcionarnos la estabilidad que nos es indispensable."⁶⁸

Así pues aún cuando la Liga afirmaba que el objetivo de su movimiento no era derrumbar el Ayuntamiento de elección popular de la Ciudad de México - "desde el punto de vista de nuestra actuación profesional, nada nos importa que el municipio sea o deje de ser libre" en la práctica la demanda de que la enseñanza pública se sostuviera con recursos federales demostraba la incapacidad del ayuntamiento de la capital.

Por ende, podemos concluir que, a partir del movimiento de huelga de mayo de 1919 los profesores del Distrito Federal desarrollaron una incipiente conciencia de clase fundamentada en los siguientes planteamientos:

a. El magisterio constituye un grupo social específico de trabajadores asalariados, con interés propio.

b. En tanto trabajadores los maestros tienen derecho a luchas para elevar su condición laboral. Tienen derecho, a un salario regular a la estabilidad en el empleo y a ciertas prestaciones (jubilación); puesto que como señala un documento de la Liga de Maestros: "es elemental en la naturaleza que todo individuo desde que nace tiene derecho a vivir y que por consiguiente el problema primordial del hombre es la alimentación".⁶⁹

c. La exitosa defensa de los intereses de los profesores depende de que se lleve a cabo una lucha colectiva de todo el gremio magisterial y de la vinculación con el movimiento obrero, que tiene intereses sociales, políticos y laborales comunes al magisterio.

4. La transformación de la política educativa municipal

4.1. La reforma administrativa.

A partir de la huelga de maestros de primaria del Distrito Federal, la instrucción pública municipal se suspendió temporalmente en la Ciudad de México. Tanto la enérgica protesta del magisterio como la clausura de las escuelas durante más de dos meses ponían de manifiesto de una manera contundente la incapacidad del Ayuntamiento de la Ciudad de México para brindar el servicio de enseñanza pública. Se confirmaba así la noción de que el Ayuntamiento capitalino padecía una extrema debilidad económica y administrativa--que era el fundamento del proyecto de suprimir el municipio libre de la Ciudad de México. Entonces el movimiento de mayo, en la práctica apoyó la posición de anular el Ayuntamiento de México aun cuando éste no era uno de sus objetivos políticos.

Con el propósito de contrarrestar las consecuencias negativas del movimiento magisterial para el municipio de la Ciudad de México, el Cabildo decidió hacer esfuerzos para demostrar que el Ayuntamiento sí tenía la capacidad para hacerse cargo de la instrucción pública. En reiteradas ocasiones se anunció públicamente que la corporación edilicia capitalina llevaría a cabo una reforma en la enseñanza. Asegurando que semejante reestructuración, además de elevar la calidad de la educación, permitiría sanear las finanzas municipales.⁷⁰

La reorganización de la instrucción municipal se llevaría a cabo en las siguientes áreas:

- a. Modificación y reducción de la planta magisterial
- b. Reducción del número de escuelas y en consecuencia de los egresos municipales
- c. Formación de una planta de inspectores técnicos
- d. Aumento del número de alumnos
- e. Mejoras en los edificios, dotación de mobiliario y útiles suficientes y buena ubicación de los edificios escolares
- f. Aumento del número de Jardines de Niños

En seguida analizaremos la manera como se llevó a cabo la reestructuración de la enseñanza municipal en cada una de éstas líneas de trabajo. Así podremos evaluar las perspectivas reales de las reformas proyectadas por el Ayuntamiento de la Ciudad de México.

El punto de arranque de la reforma edilicia fue la modificación y reducción de la planta magisterial.⁷¹ Fue posible llevar a cabo esta medida porque a partir de la huelga de mayo, el Ayuntamiento había cesado a los profesores paristas. De acuerdo con la administración del Ayuntamiento, se seleccionaron a los nuevos maestros de las 2000 solicitudes de empleo que se recibieron. Sin embargo, coincidimos con la Liga de Maestros cuando negaba que tal número de profesores se hubieran presentado para buscar un puesto en las escuelas municipales, pues según datos del propio Ayuntamiento, antes de la huelga, había 1972 empleados en las escuelas municipales de la Ciudad de México.⁷²

De acuerdo con la Comisión de Instrucción Pública, la modificación de la planta magisterial tuvo consecuencias favorables para la instrucción municipal. Supuestamente se aumentó en un 15% el número de profesores titulados y se redujo el porcentaje de maestras mujeres con respecto a la situación que privaba antes de la huelga.⁷³ Independientemente de que efectivamente se haya alterado la composición del magisterio en esta forma, ello de ninguna manera era una garantía de que se mejorara la calidad de la educación. Tal vez las escuelas perdieron en realidad a valiosos educadores para dar paso a otros con menor experiencia y sin duda también se quedaron sin maestras mujeres de alta calidad académica. Pensamos que la contratación de profesores se hizo de acuerdo a criterios políticos y no a consideraciones académicas. Seguramente no se iba a reincorporar a la enseñanza edilicia a los activistas de la huelga de mayo. Sabemos que numeroso maestros al no poder reingresar a las escuelas municipales recurrieron al Presidente de la República para solicitarle trabajo.⁷⁴

La reducción de la planta magisterial lógicamente significó también la disminución del número de escuelas. Según un informe del Ayuntamiento 42 escuelas superiores se redujeron a 32 y los 123 planteles de primaria elemental, a 86.⁷⁵ De acuerdo con datos oficiales, esto significó un ahorro mensual de \$ 43, 403.30 (\$ 32 601 por sueldos del personal y 10802 por rentas de los edificios escolares).⁷⁶ Es difícil precisar en qué medida la reducción de los egresos de la instrucción pública significaba una posibilidad real de recuperación de las finanzas municipales. Sin embargo, el Ayuntamiento intentaba convencer a la

opinión pública que el ahorro que se estaba haciendo en materia educativa lograría equilibrar la hacienda municipal.

Por otra parte, también se informaba que se habían efectuado reparaciones en los edificios escolares y que se adquirió mobiliario y los útiles escolares adecuados en cantidad suficiente para las escuelas. Sorprende dadas las precarias condiciones de las finanzas municipales y la decisión del Ayuntamiento de ahorrar en la instrucción pública que se invirtiera en la compra de mobiliario y de útiles. Especialmente cuando los edificios estaban en condiciones deplorables y dejarles aceptables hubiera significado un gasto elevado. Es difícil creer que en realidad el Ayuntamiento haya decidido hacer una inversión de tal envergadura cuando su situación financiera era tan precaria. Por lo anterior nos inclinamos a pensar que si en verdad se hicieron algunos arreglos a la infraestructura material escolar, éstos fueron mínimos.

También se menciona entre los supuestos logros de la reestructuración municipal el hecho de que las escuelas estaban ubicadas de tal manera que los alumnos podían concurrir a ellas sin mucha dificultad.⁷⁷ De hecho, los locales escolares eran los mismos y por lo tanto el acceso a ellos era igual antes y después de la reforma a la enseñanza edilicia.

La Comisión de Instrucción Pública del Ayuntamiento también informó que la reestructuración de la enseñanza municipal contaba entre sus triunfos la apertura de dos Jardines de Niños en la Colonia de la Bolsa atendida por personal que cobraba sueldo doble. Este fue el único caso consignado en que la reestructuración de la enseñanza edilicia se propuso ampliar el servicio educativo.⁷⁸

Otro aspecto de la reforma en la instrucción pública emprendida en el municipio de la Ciudad de México fue la creación de un cuerpo de inspectores técnicos y administrativos integrado por siete miembros. No se especificaba cuáles eran sus funciones ni las necesidades de la educación que cubrían. Nos parece probable que la creación de esta planta de inspectores tenía por lo menos dos objetivos. Uno era la supervisión del funcionamiento de las escuelas y otro era la vigilancia política de los profesores. Es indudable que las autoridades del Ayuntamiento consideraban vital la labor de los inspectores--cualquiera que esta fuera-- ya que en ningún momento se tomó en cuenta el aspecto económico como una limitante para su contratación.⁷⁹

Aun cuando la tendencia general de la reorganización educativa era la reducción cuantitativa del servicio de enseñanza, la Comisión de Instrucción Pública afirmaba que se había logrado ampliar la asistencia escolar. En otras circunstancias se podría pensar que la enseñanza, al mejorar su calidad, también había ampliado su capacidad numérica,

pero eso de ninguna manera sería posible en las escuelas municipales de la Ciudad de México pues estaban excesivamente sobrepobladas.

Intentando hacer un balance de la reestructuración de la enseñanza municipal llevada a cabo en la segunda mitad del año de 1919, podemos decir que tenía unas posibilidades muy reducidas de mejorar la enseñanza pública edilicia y que además recortó en términos numéricos el servicio educativo. Más que transformar positivamente la enseñanza municipal la reforma tenía el propósito primordial de justificar la reducción en los recursos del municipio destinados a las escuelas. Así mismo se proponía la difusión de la imagen de que el Ayuntamiento de la Ciudad de México estaba muy lejos de ser un organismo caduco e incapaz sino todo lo contrario que era una instancia fuerte y deseosa de superarse. Por ello el Ayuntamiento se preocupó por dar a conocer ampliamente su proceso reformista en el terreno de la instrucción pública. En última instancia la corporación edilicia de la Capital a través de la reestructuración educativa intentaba fortalecer su posición política frente al proyecto de supresión del municipio libre de la Ciudad de México.

4.2. Las "escuelas libres"

Según recordaremos, el Ayuntamiento de la Ciudad de México respondió a la Liga de Maestros que esa corporación edilicia estaba dispuesta a sostener la enseñanza primaria elemental siempre y cuando el gobierno federal se hiciera responsable de la educación primaria

superior. De acuerdo con los regidores de la Ciudad de México, el Secretario de Hacienda, Licenciado Luis Cabrera, había prometido que el gobierno federal brindaría los recursos para la primaria superior. Sin embargo, en la práctica este dinero nunca lo proporcionó el erario de la federación.⁸⁰ Desde nuestro punto de vista ésto se debió a varios motivos. Su ponemos que el gobierno carrancista, al tener muy serias dificultades económicas optó por retirar el apoyo financiero a la enseñanza municipal para destinar estos recursos a algún otra área. Si bien esta medida pro vocaría conflictos al gobierno federal, también sería una presión adicio nal para la corporación edilicia capitalista y tener mayor justificación para el proyecto de anulación del municipio libre de la Ciudad de México promovido por el Presidente Carranza.

El Ayuntamiento de México, siempre en su afán de demostrar su capacidad para cumplir las funciones que le habían sido atribuidas sostuvo la enseñanza elemental superior durante unos meses. Sin embargo para agosto ya no pudo cubrir este gasto y suspendió los salarios al profesorado. Esta vez no hubo una movilización magisterial para exigir sus sueldos. Sin duda, el impulso radical de mayo se había extinguido entre los maestros.⁸¹ Entonces el Ayuntamiento para continuar el servicio de instrucción primaria superior apoyó "las escuelas libres".

Es necesario aclarar que estas "escuelas libres" eran instituciones privadas, que nada tenían que ver con las "escuelas libres

para hijos de obreros" que proyectaba la Liga de Maestros en mayo de 1919. La coincidencia en la denominación de ambos proyectos seguramente se debe a un interés de los ediles de confundir a los maestros y a la opinión pública.

Desde el mes de julio se hablaba en el Cabildo de la creación de las "escuelas libres" y al poco tiempo comenzó a funcionar por lo menos una de ellas. Pero no fue sino hasta septiembre de 1919 cuando los regidores aprobaron el Reglamento de las "escuelas libres".⁸²

Las "escuelas libres" eran centros escolares privados con un subsidio y una supervisión de parte del Ayuntamiento. Se formaban a partir de las escuelas municipales que el Ayuntamiento ya no podía mantener. El municipio continuaría proporcionando el local (o el pago de la renta del edificio cuando éste fuera alquilado), el mobiliario y el pago de un conserje y de un mozo para cada plantel. Asimismo el Ayuntamiento estaba obligado también a brindar a cada escuela una ayuda económica que no sería mayor de \$2.00 mensuales por cada alumno hasta por los primeros 100, siempre y cuando fueran más de 50. El administrador de la escuela por lo general era el anterior director, y él era responsable de los bienes pertenecientes al Ayuntamiento y se encargaría de pagar los sueldos del profesorado, así como del mantenimiento con los recursos brindados por el municipio y con las cuotas de los alumnos.

A cambio del subsidio proporcionado a las "escuelas libres" el Ayuntamiento exigía que se cumpliera con la reglamentación correspondiente. Las obligaciones para las escuelas establecidas en este código se reducían a dos:

- a. Sujetarse a programas y reglamentos del Ayuntamiento de México.
- b. Enviar una relación de los maestros que laboraban en ellas.

Difícilmente las "escuelas libres" podrían sujetarse a unos programas municipales cuando según señalamos en el capítulo 2, no había uniformidad de programas en las escuelas municipales.

No se establecía reglamentariamente un tope máximo para las cuotas de los alumnos, se dejaba al criterio del director-administrador. Se podía justificar el cobro por el servicio de educación elemental superior porque interpretaban el artículo tercero constitucional --en cuanto al carácter gratuito de la enseñanza-- aplicable sólo a la primaria elemental. Sin embargo, desde nuestra perspectiva establecer un sistema semi-oficial de instrucción primaria (elemental o superior) pagado iba en contra del espíritu del artículo tercero. Más aún porque el reglamento incluía una cláusula que permitía el establecimiento de la enseñanza primaria elemental en los planteles de las "escuelas libres".

Tampoco existía una garantía legal para cubrir los salarios del magisterio. Cada "escuela libre" podría pagar los sueldos que considerara conveniente de acuerdo con sus muy particulares criterios. De acuerdo con el regidor Pérez la inestabilidad salarial de los profesores redundaría en la elevación de la enseñanza:

... "ahora los profesores pagados directamente por los padres de familia, los que se encargarán también de vigilar la instrucción de sus hijos harán que su trabajo sea verdaderamente fructífero para recibir del público, que es el que los mantiene; y este pago como es natural, no podemos fijarlo aquí en principio cuando no tenemos escuelas libres que nos sirvan de modelo"⁸³

De manera que con las "escuelas libres" se abre paso a una concepción del trabajo magisterial muy poco dignificante y tendiente a desvirtuar al profesorado. Era absurdo plantear que los profesores "rendirían más" en tanto su salario estuviera condicionado a los criterios de eficacia sostenidos por los padres de familia. Asimismo, el edil Pérez, promotor de las "escuelas libres" opinaba:

"..es necesario dejar completa libertad de acción [a los maestros] para que sean verdaderos profesionistas y no estén bajo la acción de los capataces que ahora tienen--así llamo yo a los inspectores... Además considero que el Ayuntamiento no debe fijar si los profesores tienen título o no porque son certificados nulos pues las clases las imparten profesores que nada saben o se compran." 84

El sistema de "escuelas libres" encubre bajo una farsa de defensa de ciertos principios --la libertad profesional y el afán de eficiencia-- un proyecto de privatización de la enseñanza pública primaria con serias implicaciones políticas, que en seguida enumeramos:

- a. Se busca implantar en las escuelas una administración de tipo empresarial, con el propósito de obtener altas ganancias a costa de las colegiaturas, el subsidio y los bajos salarios a los maestros.
- b. Se crea una relación laboral individual entre el maestro y el administrador de la escuela. Así, además de intentar obtener el máximo rendimiento de los maestros, se fomenta la competencia entre ellos y se frena, en gran medida la posibilidad de una protesta laboral colectiva.
- c. Se intenta desplazar a las instituciones gubernamentales y a sus representantes de su tarea de reglamentar y supervisar los contenidos y las formas de la instrucción pública. Esta tendencia la confirma una cláusula del "Reglamento de escuelas libres" en donde se permite a los planteles impartir materias complementarias además de las obligatorias. Ello podría permitir incluso la enseñanza religiosa.
- d. Se intenta quitar al Estado una de sus fuentes de legitimación y poder al cerrarle la posibilidad de encargarse de la formación de las conciencias de las nuevas generaciones mexicanas, además de contravenir los principios constitucionales.

4.3. La Sociedad de Cultura para el Maestro

Más o menos en los mismos días cuando el Cabildo de la Ciudad de México aprobó el establecimiento de las "escuelas libres" también aceptó la propuesta de fundar la "Sociedad de Cultura para el Maestro". No cabe ninguna duda que la fundación de esta asociación magisterial por el Ayuntamiento está vinculada con la movilización de mayo .

Uno de los motivos esgrimidos para la creación de la Sociedad "demostrar una vez más la buena voluntad con que nosotros los regidores vemos el tan discutido gremio de los maestros."⁸⁵ El Ayuntamiento de la Ciudad de México que unos meses antes había retirado el salario y cesado a los profesores huelguistas ahora deseaba mostrar su "buena voluntad". Esta decisión de la corporación edilicia puede parecer sorprendente, sin embargo, desde nuestro punto de vista se ubica dentro de los esfuerzos efectuados por el ayuntamiento para adquirir alguna simpatía y apoyo de la sociedad para resistir el proyecto de supresión que lo amenazaba.

Pensamos que los ediles daban una alta importancia política a la Sociedad de Cultura para el Maestro pues significaba un egreso más de las débiles arcas municipales. Calculamos que el sostenimiento de esta asociación significaba un gasto mensual para el municipio de \$ 4105 al mes (\$ 5 al mes por cada profesor)⁸⁶ Sin duda el sostenimiento de

la Sociedad tendría la consecuencia de que el Ayuntamiento de la Ciudad de México desatendería algún otro compromiso económico. Incluso en el seno del Cabildo uno de los regidores solicitó se le explicara por qué se aprobaba la subvención para la Sociedad de Cultura para el Maestro cuando unos días antes se había negado la gratificación correspondiente a los empleados del Ramo de Pesas y Medidas. Uno de los editores promotores de la Sociedad Magisterial le respondió que "esos empleados [los de Pesas y Medidas] no merecían ese dinero mientras que los maestros trabajaban horas corridas desde las 8 de la mañana a las 8 de la noche y sin sobresueldo"⁸⁷. De mayo a septiembre de 1919 la actitud de los regidores capitalinos hacia el profesorado se había modificado.

Antes de discutir los motivos de ese cambio de actitudes, nos detendremos a mencionar los objetivos de la Sociedad. De acuerdo con un edil así se resumían los propósitos de la asociación:

"...los maestros tendrán un centro cultural donde tengan reuniones familiares, conferencia impuestas por un programa, juegos permitidos, que se establezcan premios para las mejores obras didácticas o literarias que ellos produzcan: que puedan tener bolsas de viaje para ir al extranjero a perfeccionarse en su carrera, así como seguros de vida y auxilio en caso de enfermedad...tendrán un local en la Asociación Nacional de Jóvenes, así podrán disfrutar también de los servicios de la asociación, gimnasio, baños de regadera, baños de esgrima, inglés, francés y taquigrafía"⁸⁸.

Cabe destacar el verticalismo predominante en la estructura de la agrupación. Se habla de imponer un programa de conferencias. Además los fondos de la Sociedad estarían en manos de una junta integrada por el ministro de Hacienda, el Contador Mayor de Hacienda, el Presidente del Ayuntamiento, el Presidente de la Cámara de Comercio y el Presidente de la Comisión de Instrucción Pública. No se incluye a ninguno de los profesores miembros de la asociación. Los promotores de esta agrupación magisterial tenían el claro propósito de que la Sociedad estuviera bajo la dependencia del Ayuntamiento. Explica un regidor que:

"...los fondos no se pondrán directamente en sus manos [de los maestros] sino en una junta independiente (sic) pues como lo expresan incluso personas tan adictas a la clase obrera como el mismo General Salvador Alvarado, "no se debe poner en sus manos [de la clase proletaria] el dinero, sino que se les debe dar ayuda a manera de tutela, vigilando la inversión de los fondos. Así creo, que es el mejor modo para hacer que ellos no la empleen en huelgas o propagandas de otro estilo, puesto que hemos visto que se encuentran dispuestos hasta a la propaganda bolshevikii"⁸⁹.

Los beneficios culturales sociales recreativos y médicos que brindaba la Sociedad de Cultura eran entendidos como beneficios que el Ayuntamiento graciosamente otorgaba a los profesores, no como derechos laborales de los maestros. Sin embargo no se debe desestimar

que, de llevarse a cabo los objetivos de la Sociedad se abría el ascenso de los mentores a una gama de actividades que de otra suerte muchos de ellos no podrían disfrutar dado a lo exiguo de su situación económica. Ello modificaba positivamente la experiencia cotidiana del profesorado.

Por otra parte, cabe señalar que la Sociedad de Cultura para el Maestro, en la medida en que brindaba beneficios "culturales" exclusivos para el magisterio, fomentaba el sentir de los maestros de que ellos eran un grupo de trabajadores especial y hasta cierto punto privilegiado.

Por último diremos que la creación de la Sociedad de Cultura para el Maestro refleja que el Ayuntamiento se había dado cuenta, en gran parte a partir del movimiento de mayo, de que los profesores constituían un grupo social de importancia política y que por lo tanto era conveniente que apoyaran a la institución edilicia o por lo menos que no se manifestaran abiertamente en su contra.

4.4. El último esfuerzo de la educación municipal

Desde nuestro punto de vista la transformación en la enseñanza municipal --la reforma administrativa, las escuelas libres, y la Sociedad de Cultura para el Maestro-- no representaban una posibilidad real de una mejora en la calidad de la enseñanza y mucho menos permitirá que el servicio educativo se ampliara, al contrario, la tendencia era recortarlo cuantitativamente. Estas medidas no obedecían a una planificación

de la educación pública en el país. Más bien se dictaron para cubrir las necesidades políticas inmediatas del Ayuntamiento de la Ciudad de México. En primer lugar, se buscaba fortalecer el municipio libre de la Ciudad de México que estaba dando una batalla política contra un proyecto promovido por el Presidente Carranza dirigido a la supresión del Ayuntamiento capitalino. Con este fin primordial, la corporación edilicia buscaba dar una imagen pública de su capacidad financiera y administrativa para hacerse cargo de la educación pública para así rebatir con hechos un argumento utilizado para justificar la cancelación del Municipio de México. De suerte que el Ayuntamiento se preocupó más por divulgar sus propósitos transformadores en materia educativa y por exagerar sus logros al respecto, que por efectivamente tomar medidas que elevaran la enseñanza.

Sin embargo, para el año siguiente 1920 la nueva administración edilicia del Ayuntamiento de la Ciudad de México, también preocupada por demostrar las posibilidades del municipio de sostener la instrucción, tomó una serie de medidas que podrían efectivamente significar un mejoramiento real de la enseñanza. Por una parte, se organizaron los aspectos administrativos del funcionamiento escolar y por otra se dictaron recomendaciones prácticas de carácter pedagógico para los maestros. Entre otras se dieron indicaciones para la elaboración de los diarios pedagógicos, para la evaluación de los alumnos y sobre

los hábitos de higiene y pautas de conducta deseables en los niños escolares.⁹⁰

En cuanto al aspecto laboral de los maestros se les brindó servicios médicos, se impartieron conferencias pedagógicas y se les intentó pagar con puntualidad.⁹¹ Asimismo predominaba la noción de que estos beneficios para el profesorado no eran derechos laborales sino concesiones de la buena voluntad de las autoridades edilicias, así lo señala expresamente una circular:

"Los directores deberán tener en cuenta y hacerlo saber así a sus empleados subalternos, que la concesión de licencias económicas es una atribución que a ellos corresponde pero de ninguna manera autoriza a los ayudantes a exigirlos como un derecho; sino a solicitarlos como un derecho."⁹²

Como consecuencia del movimiento de mayo de 1919 los profesores capitalinos obtuvieron ciertas restringidas garantías de trabajo pero no habían logrado imponer la noción de que los maestros constituyen un sector de trabajadores asalariados con intereses propios y derechos laborales.

La política educativa del Ayuntamiento de 1920 no se mantuvo

ni siquiera un año, se interrumpió cuando en octubre de ese año los establecimientos educativos del Distrito Federal por decreto presidencial pasaron a depender del titular de la Universidad Nacional.

- 1.- La primera página roja de los maestros mexicanos, (colección de documentos y artículos de diversos autores, s.p. i y s.f.), Luis Cabrera "Aviso al profesorado", México, D.F., 6 mayo 1919.
- 2.- Ibidem, "Circular de la mesa directiva de la Liga de Profesores de los Ayuntamientos del Distrito Federal", México, D.F., s.f.
- 3.- Ibidem, carta de C. Mendoza, secretario general del ayuntamiento de Xochimilco, a: Liga de Profesores del D.F. Xochimilco, D.F. 10 mayo 1919.
- 4.- Ibidem, Noe G. Flores, carta del secretario del ayuntamiento de Atzacapotzalco, a: Liga de Profesores; Atzacapotzalco, D.F. 10 de mayo 1919.
- 5.- Ibidem.
- 6.- Ibidem, C. Mendoza, op. cit.
- 7.- Se temía que, de ser aprobada la iniciativa presidencial de supresión del Ayuntamiento de la Ciudad de México, al poco tiempo desaparecerían también los demás municipios del D.F. así como los ayun-

tamientos de las capitales estatales.

- 8.- Restringimos nuestro estudio al movimiento magisterial de mayo de 1919 a la municipalidad de la Ciudad de México, porque las fuentes documentales para los otros municipios no son accesibles y por considerar que éste de por sí era significativo para los propósitos de la investigación.
- 9.- La primera página roja de los maestros mexicanos, aviso a la Liga de Maestros del Secretario del Ayuntamiento de la Ciudad de México, Lic. Gabriel García Rojas, México, D.F., a mayo 1919.
- 10.- Ibidem, Enrique Fernández Marín, Presidente de la Liga de Maestros del D.F., "Segundo manifiesto del profesorado del Distrito Federal a la nación mexicana", 23 mayo de 1919.
- 11.- Ibidem, y ver Cuadro A en el Capítulo II.
- 12.- Ibidem.
- 13.- Ibidem, "Movimiento de Valores", 4 junio 1919.
- 14.- Boletín municipal, tomo IV, núm. 3, 7 de febrero de 1919, sesión ordinaria del Cabildo de México, 8 de enero de 1919.

15.- AHCM, (332) Acta 8, correspondiente a la sesión secreta de Cabildo del 12 de mayo de 1919.

16.- AHCM, Lista de los regidores del Ayuntamiento de México 1919

PROPIETARIOS: Gral. y Dr. Rafael Cepeda, Ramón Riveroll, Prof. Juan León, Enrique Munguía, Dr. Luis Coyula, Lic. José L. Almogábar, Juan Contreras A., Miguel Torner, Jorge Prieto Laurens, Juan Manuel Contreras, Fernando Saldaña Galván, Ernesto Santillana, Dr. Higinio Pérez, Jorge Carregha, Gilberto de la Fuente, Fernando F. Franco, Ramón N. Zalce, Eduardo F. Islas, Darío Rubio, Pedro Laguna, Lic. Cecilio Garza González, Rafael Torres, Ing. Lorenzo L. Hernández.

SUPLENIES: Gral. Alfredo Rodríguez, Carlos Peñafiel, Prof. Antonio Santamaría, Prof. Juan León (en funciones), Ernesto Lobo, Ing. Miguel Ajuria, Lic. José M. Gutiérrez, Juan Contreras A. (- en funciones), Prof. Feliciano Escudero Cruz, Manuel A. Romero, Dr. Manuel Mazari, Gustavo Mijares Paz, Luis Cabral, Leandro B. Martínez, Enrique Mondragón, Raymundo Mora, Felipe de J. Flores, Dr. Leopoldo Castro, Jacinto Morales, Prof. Amancio G. García, José G. García, Otilio González, Angel Alaniz, Aurelio E. de los Monteros, Nicolás Cano.

- 17.- Paco Ignacio Taibo II y Rogelio Vizcaíno, op. cit. "Informe sobre los rojos", p. 59. Aquí se dice que a mediados de 1919 existía una profusa propaganda soviética en México. La Constitución Rusa se vendía libremente en los puestos de periódicos, también la vendía un empleado de una ventanilla de la Cámara de Diputados. Eran conocidos los artículos de John Reed y la prensa obrera reproducía textos de Lenin, Trotsky, Zinoviev y Luxemburgo.
- 18.- Boletín municipal, tomo IV, núm 12, 11 de abril de 1919, sesión del 1 de abril de 1919.
- 19.- Boletín municipal, tomo IV, núm 21, 29 agosto de 1919, sesión del 21 de agosto.
- 20.- AHCM (332) Acta 9 de la Sesión Secreta del Cabildo de la Ciudad de México, 14 de mayo de 1919.
- 21.- Ibidem.
- 22.- Ibidem.

- 23.- Boletín municipal, tomo IV, núm. 21, 29 agosto 1919, sesión del 21 de agosto.
- 24.- AHCM (332) Acta 9 de la sesión secreta del Cabildo de México, 14 mayo 1919.
- 25.- El demócrata, "La césantía impuesta a los maestros", Apud Edgar Llinás, Revolución, educación y mexicanidad: la búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano, México, UNAM, 1979, p. 129. No hemos determinado hasta ahora qué sector --estudiantil, magisterial o administrativo-- inició la huelga en estas escuelas.
- 26.- La primera página roja de los maestros mexicanos, "La Unión de Obreros de los Periódicos notifica que suspenderá hoy a las cinco de la tarde sus labores si la huelga no se resuelve", 15 mayo 1919.
- 27.- Paco Ignacio Taibo y Rogelio Vizcaíno, op cit. "Informe sobre los rojos", p. 57.
- 28.- AGN, Ramo del trabajo, caja 142, exp. 1, formulario para recabar información sobre huelgas expedido por la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo, de José García, "La Fama Montañesa" al Depto.

de trabajo, Sección de Estadística 12 julio 1919.

29.- CEHC-AC, telegrama al Comité de Profesores y Obreros del D.F.,
(sin firma), Pachuca, Hidalgo, 19 de mayo de 1919.

30.- Miguel, Rodríguez, Los tranviarios y el anarquismo en México,
Universidad Autónoma de Puebla, 1980 p.79.

31.- Ibidem.

32.- La primera página roja de los maestros mexicanos "La Unión de
Obreros de los Periódicos notifica..."; "Suspenderá sus labores
El Demócrata," firma El Demócrata; "A nuestros lectores," firma
A.B.C., 15 de mayo de 1919 (Fueron publicados originalmente en
los respectivos periódicos)

33.- Ibidem, "La Unión de Obreros de los Periódicos..."

34.- Ibidem, (Acta firmada por F. Puga, Rafael Alducín, F. López, Gon-
zalo de la Parra, Luis Zamora Plowes y Félix F. Palavicini 16 ma-
yo 1919 (El documento fue intitulado "Contradicciones por el edi-
tor de La primera página...)

- 35.- Paco Ignacio Taibo II y Rogelio Vizcaíno op. cit. "Informe sobre los rojos", p. 57.
- 36.- Ibidem.
- 37.- Barry Carr, El movimiento obrero y la política en México 1910-1929 Ed. Era, México, 1981 (Col. Problemas de México) p.90.
- 38.- Paco Ignacio Taibo II y Rogelio Vizcaíno, op. cit., "Informe sobre los rojos", p. 57.
- 39.- Según señalamos anteriormente la Comisión de Finanzas de la Liga de Maestros destinó un porcentaje de los recursos de la organización a la propaganda.
- 40.- El democrata, "Los profesores de educación primaria del D.F." 13 mayo 1919 apud. Edgar Llinás, op.cit.
- 41.- La primera página roja de los maestros mexicanos, Documentos de adhesión de: Gran Logia Unida del Distrito Federal al: Presidente de la Liga de Maestros, 16 de mayo 1919, firman la Logia Pro**u**bidad, Logia Altamirano, Logia Aztecas, y Logia Juárez; México D.F. 16 de mayo de 1919; de: Rito Nacional Mexicano México, D.F.,

14 de mayo 1919; de Sociedad Teosófica, México, D.F. 14 mayo 1919.

42.- Ibidem, Adhesión de la Gran Logia Unida.

43.- CEHM-AC, Carpeta 133, doc, 152611, telegrama de Félix Díaz, Ejército Reorganizador Nacional a los Apóstoles de la Enseñanza y Obreros de la República, Veracruz, Ver, 17 de mayo 1919.

44.- La primera página roja de los maestros mexicanos, "Segundo manifiesto..."

45.- Excelsior, 18 de mayo 1919, citado en Edgar Llinás op. cit. p.98.

46.- CEHC-AC, Carpeta 133, doc. 15274 telegrama de Luis Cabrera a Venustiano Carranza que Galación Gómez no está bien definido hacia el gobierno. Recomienda que se hable con los profesores conocidos suyos para que le informen al respecto.

47.- Rosendo Salazar, Las pugnas de la gleba, p. 48.

48.- La primera página roja de los maestros mexicanos, "Segundo manifiesto del profesorado" y "Adhesión de la Gran Logia Unida"

- 49.- Ibidem.
- 50.- Ver notas 38 y 39, al respecto,
- 51.- La primera página roja de los maestros mexicanos, " Segundo manifiesto del profesorado a la nación".
- 52.- Ibidem .
- 53.- Ibidem, "Notas complementarias", 10 de mayo de 1919
- 54.- Ibidem , "Segundo manifiesto del profesorado a la nación"
- 55.- Ibidem . " Notas complementarias"
- 56.- Ibidem, "Segundo manifiesto del profesorado a la nación"
57. Ibidem , "Consideraciones finales"
- 58.- Ibidem, "Notas complementarias"
- 59.- AGN, Ramo del Trabajo, caja 175. exp. 2 (4 fojas), Oficio del subsecretario de la Sección de Estadística a la Liga de Maestros, México, D.F., 21 de mayo de 1919; oficio de Salvador Gutiérrez, secretario general de la Liga de Maestros al Jefe del Departamento de Estadística de la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo, Méx. D.F., 2 de junio 1919

60. La primera página roja de los maestros mexicanos, "Nueva orientación a la Sociedad de Profesores, junio 1919"
61. Ibidem
62. Ibidem "Primer Manifiesto del Profesorado a la Nación"
63. Ibidem
64. Ibidem
65. Ibidem
66. Ibidem
67. Ibidem
68. Ibidem, "Nueva orientación a la Sociedad de Profesores"
69. Ibidem, "Segundo Manifiesto del Profesorado a la Nación"
70. Boletín municipal, tomo IV, núm. 4, enero de 1920, "UN interesante documento", Apéndice I, Informe que rinden al C. Presidente Municipi

pal la Comisión y la Sección de Instrucción Pública, 15 de diciembre de 1919.

71. Ibidem

72. La primera página roja de los maestros mexicanos. "Segundo manifiesto a la nación" y ver capítulo II.

73. Boletín municipal, Tomo V, núm. 2, enero 1920, "un interesante documento"

74. CEHC/ AC carpeta 135, legajo 15388, telegrama de Venustiano Carranza de Julio Camerste, 12 de julio 1919, ofrece servicios de enseñanza primaria; Josefina Murrieta y Concepción Velarde, 19 de junio 1919, directoras de escuelas primarias solicitando su reinstalación; legajo 15473, Matilde Acosta, 23 de junio 1919, solicita su reinstalación en el magisterio; legajo 15775, María Rodríguez, 28 julio 1919, solicita ayuda porque es una de las profesoras cesadas.

75. Boletín municipal, Tomo V, núm. 2, enero 1920, "Un interesante documento."

76. Ibiden

77. Ibiden

78. Ibiden

79. Ibiden

80. Boletín municipal, Tomo IV, núm. 25, 13 de octubre de 1910 y -
núm. 26, 23 de octubre de 1919 y Tomo V, núm. 7, 1 marzo 1920.

81. Ibiden

82. Boletín municipal, Tomo IV, núm. 19, 8 de agosto 1919, sesión 29
de julio 1919

83. Boletín municipal, Tomo IV, núm. 19, sesión 19 de julio 1919, 10
de agosto 1919.

84. Ibiden

85. Boletín municipal, Tomo IV, núm. 22, 12 septiembre 1919, sesión -
2 de septiembre 1919

86. Ibidem

87. Ibidem

88. Boletín municipal, Tomo IV, núm. 22, 12 de septiembre 1919

89. Ibidem

90. Boletín municipal, Tomo V, núms. 1 a 23, de enero a agosto 1920, aquí se publicaron alrededor de 40 circulares que se habían enviado a las escuelas municipales.

91. Boletín municipal, Tomo IV, núm. 12, 18 de abril de 1920, circular de la Comisión de Instrucción Pública, 9 de abril de 1920.

CAPITULO IV: EL ESTABLECIMIENTO DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA: LA BASE DE LA CONCEPCION APOSTOLICA DEL MAGISTERIO.

La política de reformas a la instrucción pública municipal emprendida por el Ayuntamiento de la Ciudad de México fue efectiva durante muy poco tiempo y nunca demostró sus resultados. Las disposiciones administrativas iniciales, las "escuelas libres" y la Sociedad de Cultura para el Maestro tuvieron una vigencia aproximada de un año escaso, y la segunda etapa de reformas duró menos tiempo aun. Fue una política de emergencia, en gran medida demagógica, para intentar salvar a la enseñanza oficial en el D.F. de la crisis mortal que vivía, se vio interrumpida bruscamente a partir del 5 de octubre de 1920 cuando los establecimientos educativos del D.F. pasaron a depender directamente de la Universidad Nacional por decreto del Presidente Provisional Lic. Adolfo de la Huerta. Podemos interpretar esta medida como el paso antecedente a la fundación de la SEP en 1922.

El fin de la instrucción pública municipal en el Distrito Federal marcó un nuevo rumbo en la política educativa del naciente estado revolucionario, y es una transformación que se ubica dentro de la política social innovadora practicada por los presidentes De la Huerta y Alvaro Obregón. Estos gobiernos pusieron la educación pública

en manos de José Vasconcelos, quien impulsó el primer proyecto educativo nacional de México revolucionario y logró garantizar fondos para la subsistencia de la enseñanza oficial. Se trataba de un proyecto comprometido con las masas y dispuestos a respetar la autonomía educativa local, a pesar de que un organismo federal, la Secretaría de Educación Pública se encargaría de coordinar toda la actividad educativa nacional. Nos interesa discutir esta modificación ocurrida en la política educativa entre 1921 y 1922, porque desde luego, afectó al magisterio de diversas maneras. Una de ellas fue que la Secretaría de Educación Pública sentó las bases para que se combatiera definitivamente la concepción del magisterio como un trabajo y de los profesores como asalariados, planteada por la liga de maestros en mayo de 1919 y se reforzara la visión apostólica del magisterio.

1. La caída del gobierno carrancista y el ascenso de los aguarrietistas.

A partir de los primeros meses de 1920, estando próximas las elecciones presidenciales, se intensificaron las convulsiones sociales en el terreno político y militar en contra del gobierno de Carranza. Ya para finales de abril, el régimen carrancista-cuya sola respuesta a la movilización creciente había sido el endurecimiento de la política

ca represiva que le había caracterizado- se había ganado una fuerte oposición. Los estados de Sonora, Sinaloa y Guerrero se habían sublevado al gobierno central, y los jefes militares más poderosos: Alvaro Obregón, Plutarco Elías Calles y Pablo González habían proclamado el Plan de Aguaprieta desconociendo a Venustiano Carranza como presidente y nombrado a Adolfo de la Huerta como Jefe del Ejército Liberal Constitucionalista. Frente al avance del ejército rebelde, Carranza se vio obligado a salir de la Ciudad de México el 7 de mayo de 1920 por el ferrocarril de Veracruz: dos días más tarde las fuerzas armadas de Alvaro Obregón y Benjamín Hill entraron a la Capital. Después de que los carrancistas fueron derrotados en la Estación Inconada, Venustiano Carranza fue asesinado el 17 de mayo en Tlaxcalantongo. Tras el asesinato del Presidente Constitucional, el Poder Legislativo nombró Presidente Provisional de la República a Adolfo de la Huerta.¹

2. La política social de Adolfo de la Huerta y Alvaro Obregón.

Con el ascenso de Adolfo de la Huerta al poder, se dio un viraje en renglones fundamentales de la actuación política del joven estado revolucionario. Aquí discutiremos esta transformación de manera global para enmarcar en ella la política educativa del régimen.

El gobierno de la huertista se distinguió radicalmente del período presidencial carrancista en su política hacia los movimientos sociales. Mientras Venustiano Carranza intentó mantener el control sobre las masas a través del casi exclusivo empleo de la fuerza, Adolfo de la Huerta y su sucesor Alvaro Obregón mantuvieron y consolidaron su poder a través de negociaciones y pactos con las clases sociales.² Al respecto señala un autor que:

"Con el Plan de Aguaprieta accedió al poder un grupo de hombres que alimentarían y aprovecharían la energía producida por las organizaciones de masas de una manera desconocida en el mundo socialmente conservador dirigido por maderistas y carrancistas."³

La política de De la Huerta hacia el movimiento obrero fue la de apoyar su organización y sus demandas. Durante el breve lapso del interinato delahuertista (lo. de junio al lo. de diciembre de 1920) se multiplicaron las huelgas llegando a movilizarse a más de 22,000 trabajadores en sólo seis meses.⁴ En aquellos conflictos donde el gobierno intervino en calidad de mediador se lograron invariablemente acuerdos beneficiosos para los trabajadores.⁵ No cabe duda de que el Presidente De la Huerta veía con simpatía las huelgas, diferencián-

dose así claramente de su predecesor Carranza, quien, al paso del tiempo, había endurecido su política obrera. Observamos en cambio, que Adolfo de la Huerta, ya desde la gubernatura de Sonora, había mostrado su política favorable a las demandas del proletariado: en las huelgas de Cananea y Ferrocarril de Sonora incluso había intervenido las empresas para presionarlas a acceder a las peticiones obreras más urgentes.⁶

Así pues, Adolfo De la Huerta introdujo al plano nacional una política social novedosa compartida por los rebeldes firmantes del Plan de Aguaprieta. Entre estos, destaca Alvaro Obregón, en esos momentos, el más fuerte de los aguaprietistas, quien, desde varios años atrás, había atendido las demandas populares, rechazando la violencia como único medio de control político y deslindándose de esta manera de los métodos represivos empleados por Carranza. Precisamente una política de concesiones y alianzas permitió a Obregón construir una fuerza capaz de enfrentarse a Carranza y, finalmente sustituirlo como caudillo nacional. Uno de los factores que llevó a Obregón a ascender al cargo de Presidente Constitucional en diciembre de 1920 fue el apoyo de sectores obreros y campesinos. Por una parte Obregón celebró un pacto con el Grupo Acción de la Confederación Obrera Mexicana (CROM): a cambio del apoyo de esta central obrera a su candidatura

ofreció la inclusión de algunos representantes obreros en su gabinete y se comprometió a dictar algunas reformas favorables a los trabajadores. También obtuvo el respaldo de los sindicatos obreros del Partido Laborista Mexicano. En cuanto a los campesinos Obregón consiguió comprometer con su candidatura al Partido Nacional Agrarista.⁷

Con De la Huerta se pusieron en marcha y con Obretón se afinaron ciertos mecanismos tendientes a fortalecer el nuevo estado revolucionario. Se estaba formando un sistema de relaciones políticas que incluía entre sus estrategias la incorporación al proyecto estatal de las demandas expresadas por las masas. Siendo la ampliación educativa una demanda sentida prácticamente por todos los sectores de la población ésta ocupó un lugar dentro de la perspectiva política de los dos primeros gobiernos de los sonorenses, otorgar a la educación pública una importancia como nunca la tuvo durante la presidencia de Venustiano Carranza. Atender una demanda aglutinadora como la era la educativa era una medida que fortalecía a grupo gobernante al lograr la confluencia de intereses diversos entre sí con una política oficial. Ello indudablemente contribuía a evitar o, por lo menos suavizar, los enfrentamientos entre las clases sociales. Concretamente las características del proyecto educativo de José Vasconcelos, a quien el Ejecutivo confió la elaboración y la puesta en práctica de

la nueva política de educación pública, constituyeron un apoyo político-ideológico de suma importancia para la política de conciliación de clases del régimen. Más adelante, discutiremos con profundidad los mecanismos específicos a través de los cuales operó el programa educativo vasconcelista favoreciendo la consolidación del sistema político.

3. La política educativa de Adolfo de la Huerta y Alvaro Obregón.

Durante la presidencia provisional de Adolfo de la Huerta se dictaron medidas para transformar de raíz la instrucción pública en el Distrito Federal, que al mismo tiempo, eran el punto de partida de la reforma educativa nacional que se llevaría a cabo en los años subsiguientes. Se estaba iniciando el proceso que culminaría en 1922 con la fundación de la SEP bajo la presidencia de Alvaro Obregón.

A sólo 19 días de haber tomado el poder, a mediados de junio de 1920 Adolfo de la Huerta, dio el primer paso de la magna transformación educativa en ciernes con el nombramiento de José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional. Desde este momento, y durante aproximadamente cuatro años, la figura de José Vasconcelos dominaría el ámbito educativo nacional. Mientras fungió como autoridad pública educativa, Vasconcelos logró sentar las bases de la educación mexicana posrevolucionaria. Así pues, por la razón anterior, al ocuparnos de la política educativa de los gobiernos de De la Huerta y Obregón nos referiremos casi exclusivamente a la actividad educativa ideada y dirigida por el maestro Vasconcelos.

Vasconcelos aceptó gustosamente el puesto de rector de la Universidad Nacional que le ofreció el Presidente De la Huerta. Además de tener un interés profundo en los asuntos educativos del país⁸ Vasconcelos, siendo un apasionado detractor del carrancismo regresó de un exilio voluntario inmediatamente después de la caída de Venustiano Carranza y, estaba bien dispuesto a formar parte del gabinete delahuertista y así, colaborar con el grupo de Obregón en el poder. A partir de un análisis más emotivo que racional, Vasconcelos llegaba a

la conclusión de que el régimen "carranclán" era traidor a la que él consideraba la auténtica causa revolucionaria, la maderista. Así pues, el recién nombrado rector de la Universidad entendía su cargo público como una oportunidad inmejorable para combatir la herencia maligna del carrancismo y como una posibilidad efectiva para llevar a la práctica sus ideales sociales por medio de la educación. Así entonces, el proyecto definido por Vasconcelos a capa y espada, desde el momento en que tomó posesión de la rectoría-la creación de un ministerio nacional de educación pública, fundamentado en las concepciones sociales vasconcelistas, ponía fin a la educación municipal carrancista (lo que suponía una alternativa a la recién promulgada constitución queretana). Ahora bien, Vasconcelos veía el cargo de rector de la Universidad como un puesto transitorio desde donde podía dar impulso a construcción de la Secretaría de Educación Pública. El "Maestro de América", relata en sus memorias que, en esos momentos, buscaba:

"... deshacer el mal que hizo Carranza y tomar la Universidad como base de un ministerio que no soñó ni Don Justo y de paso le daríamos la primera patada a la constitución de los Carranclanes."⁹

Y efectivamente, desde los primeros meses de su gestión, al rector de la Universidad empezó a trabajar arduamente en diversos campos

para lograr la fundación del la SEP. Ya que el establecimiento de una nueva secretaría de estado no podía hacerse de un día para otro pues era necesario hacer un cambio a la Constitución de 1917, promulgada apenas tres años antes. El proceso legal que llevaría a la fundación de una SEP federal consistía de tres pasos: 1) reformar la Constitución, 2) modificar la Ley de Secretarías de Estado y, 3) expedir la ley constituyente. Desde luego, lo más difícil era la reforma constitucional al Artículo 14 Transitorio para suprimir la Secretaría de Justicia, y a la Fracción XXVII del Art. 73 para otorgar al Congreso de la Unión la facultad de legislar en lo relativo a las instituciones educativas y, por lo tanto, a la federación, la capacidad de legislar, establecer, sostener y organizar la educación sin menoscabo de la libertad de los estados para legislar en el ramo educacional.¹⁰

Sin embargo, el aspecto estrictamente formal de la reforma legal por sí misma, era un obstáculo menor, aunque nada despreciable frente a la difícil batalla política que Vasconcelos habría de librar. Pues para obtener la aprobación para la reforma constitucional de parte de las legislaturas estatales así como para echar a andar el proyecto de educación pública era indispensable contar con la colaboración entusiasta de los ciudadanos. Sin tardanza alguna, Vasconcelos concen-

ró sus energías para convencer tanto al pueblo como a sus representantes de los resultados ampliamente positivos para el país que resultarían de su proyecto educativo comprometido con las masas. Este incluía el establecimiento de un ministerio nacional de educación pública y la correspondiente reforma constitucional. Para ello, el rector de la Universidad Nacional recorrió el territorio nacional explicando, a través de apasionados discursos los objetivos y la relevancia de su plan de educación. La intensa actividad propagandística estaba respaldada por las actividades desempeñadas por Vasconcelos en el campo de la educación elemental, particularmente en la alfabetización en el D.F. La mejor manera para demostrar al país lo acertado de su proyecto era ponerlo en práctica (aunque de manera muy limitada) y dar a conocer sus resultados efectivos. Así pues, desde los primeros momentos de su gestión como rector de la Universidad Vasconcelos se dedicó a la alfabetización de las masas mexicanas mediante los Cuerpos de Profesores Honorarios, aun cuando esta tarea no entraba estrictamente en el campo de actividades universitarias. De esta manera daba a conocer lo efectivo y revolucionario de sus planes para la educación pública, al mismo tiempo que fortalecía su propuesta de reforma constitucional; según explica el propio Vasconcelos:

"La creación del Cuerpo de Profesores Honorarios es una burla a la Constitución vigente, y una prueba de que el senti-

miento público puede imponerse a la ley misma si la ley es torpe y mala"¹¹.

Con una rapidez asombrosa para quienes hemos padecido el ritmo de trabajo de la burocracia educativa, Vasconcelos puso en marcha los trabajos para la labor prioritaria en esos momentos: la alfabetización. En un mes escaso, mediante circulares convocó los primeros "profesores honorarios" y obtuvo la colaboración de las escuelas de la Ciudad de México. El rector consiguió que el presidente municipal de esta entidad le facilitara los locales de los establecimientos educativos de su jurisdicción para ser utilizados los domingos por las mañanas por el "Grupo de Profesores Honorarios". El Ayuntamiento capitalino, también ofreció al rector los servicios de un maestro municipal para auxiliar a los profesores honorarios durante el tiempo que ocuparan las escuelas.¹² Podemos pensar que no se daría ninguna remuneración económica a los maestros municipales encargados de hacer guardia en las escuelas fuera de sus horas de trabajo en los locales ocupados por las actividades de alfabetización. En el documento donde se comunica a directores y maestros de los compromisos entre el presidente municipal y el rector de la Universidad Nacional no se habla de ningún tipo de recompensa material para los maestros municipales ni se les deja la posibilidad de rechazar su colaboración con los trabajos de los profesores honorarios.

Advertimos que en esta comunicación todo el interés está colocado en dar a conocer entre los educadores municipales la relevancia para el desarrollo nacional del trabajo de "desalfabetización"-obra de "regeneración popular" -y en destacar la importancia de la colaboración de los maestros del municipio con este proyecto. Se llama la atención de los profesores edilicios sobre la responsabilidad que en tanto maestros ellos tienen en el programa de alfabetización:

"... al personal docente le está reservado un papel especial en esta grande obra de regeneración nacional... es el principalmente indicado para combatir el analfabetismo que por desgracia existe en las clases populares de la República..."
13

Ya desde estas primeras acciones emprendidas por Vasconcelos observamos su intento por atraer colaboradores realmente convencidos de los objetivos del programa de educación popular, verdaderos militantes de la enseñanza pública. El propio "Grupo de Profesores Honorarios", encargado directo de la alfabetización estaba integrado por personas que creían en este proyecto. Podían incorporarse voluntariamente a estas brigadas todos los ciudadanos de ambos sexos que hubieran cursado hasta el tercer año de primaria o bien supieran leer y escribir el idioma castellano, se consideraba "prueba suficiente de

competencia, una solicitud escrita de puño y letra del solicitante dirigida a la Universidad Nacional de México, esq. Lic. Verdad y Santa Teresa, México D.F."¹⁴ Estos maestros honorarios eran voluntarios, es decir, no recibían ninguna remuneración económica por su trabajo, únicamente se les otorgaría un diploma de reconocimiento a su labor. Sin embargo, existía un estímulo adicional para los educadores voluntarios, que consistía en el explícito compromiso de la Universidad de dar "preferencia para los empleos en todas sus dependencias a las personas que en igualdad de condiciones con otros solicitantes acrediten haber enseñado a leer y escribir más de 100 alumnos."¹⁵ Alfabetizar a más de 100 personas, sin contar con ningún tipo de recursos, era una tarea ardua, que exigía por lo menos 10 meses de trabajo continuado y gran dedicación del maestro voluntario. Pero Vasconcelos era optimista y tenía gran confianza en los posibles logros del trabajo entregado de los voluntarios. Además, con la promesa de trabajo a los educadores más dedicados, el rector estaba integrado con anticipación un grupo de colaboradores fieles a su proyecto de educación, que serían fundamentales para el éxito del trabajo educativo posterior. Por otra parte, la promesa de un empleo en el futuro sin duda fue importante para el reclutamiento de los profesores honorarios.¹⁶ A pesar de ser tan elevada la meta de alfabetizar a 100 personas, gran parte de los integrantes de las brigadas de alfabetización acudieron al llamado vasconcelista impulsados por una fe auténtica en la reforma social a

través de la educación de las masas. Creían sinceramente en las palabras del maestro Vasconcelos:

"... es necesario que meditemos en el espectáculo de nuestro México reducido a la pobreza y a la ignorancia, y teniendo que vivir en competencia diaria con países ricos e ilustrados. Un peligro inmenso amenaza a nuestra patria mientras no ilustremos las mentes de todos nuestros compatriotas, los que tienen algo y saben algo, necesitan darse cuenta de que no puede ser verdaderamente -- fuertes ni verdaderamente sabios mientras todo a su alrededor son ignorancia y pobreza. Los pueblos son ricos, y - fuertes cuando la masa de la población goza de bienestar y es ilustrada".¹⁷

Vasconcelos explicaba a los maestros honorarios que su tarea de alfabetización era fundamental para el desarrollo y el progreso del país y, por lo tanto los exhortaba a ponerse a trabajar de inmediato. No deberían esperar apoyo material del gobierno ni de la Universidad. Los objetivos de la alfabetización se podrían lograr con un ingrediente único: la voluntad de los ciudadanos transformados en maestros honorarios.

"... la misión de los Profesores Honorarios es una misión de urgencia. Deben, por lo mismo, ponerse a enseñar el alfabeto en sus mismas casas, en las habitaciones de los humildes, en las plazas públicas, en las esquinas de las calles... El profesor que se espere a contar con un local, que se detenga porque carece de útiles o porque los alumnos no vienen a él, no es digno de la tarea que se trata de cumplir."¹⁸

Así entonces, para cumplir con la tarea encomendada a los integrantes de los cuerpos de profesores honorarios deberían de ser personas excepcionales, con una arraigada conciencia social, una vocación para la enseñanza y llenas de determinación y generosidad:

"El Profesor Honorario debe ser un misionero consciente de la bondad que lleva implícita la civilización cuyos rudimentos predica. Su lema debe ser obrar pronto y bien, sin excusas ni desalientos".¹⁹

Sin duda, a fines de 1920, no se había hecho realidad el sueño de Vasconcelos, pues no había un alfabetizador trabajando en todas y cada una de las esquinas de las calles del país, ni tampoco habían aprendido a leer 10,000 personas en cuatro meses como optimistamente anun-

ciaba una circular de la Universidad.²⁰ Pero era innegable que la instrucción pública se había transformado radicalmente desde 1919 - cuando en el D.F. y probablemente en otras regiones se clausuraron escuelas por falta de recursos. Ahora era evidente que se hacían es fuerzos inauditos para extender la enseñanza a todas las capas de la sociedad. Asimismo, independientemente del número efectivo de perso nas que hubieran recibido los beneficios del alfabeto mediante la ac tividad del "Grupo de Profesores Honorarios", Vasconcelos avanzaba en el recorrido político que era la vía obligada a la consumación de su proyecto de educación. A través del trabajo de la alfabetización y de la propaganda que se dio a sus logros, José Vasconcelos demostraba, en la práctica, su compromiso con la educación de las masas, y, al mismo tiempo, demostraba su capacidad de movilizar a la población al haber transformado a los simpatizantes de sus ideas en colabora-- dores activos. Todo esto le trajo un respaldo tanto popular como gubernamental. Seguramente los políticos sonorenses en el poder, en particular Adolfo De la Huerta se percataron de que el proyecto educativo vasconcelista ofrecía una salida efectiva al problema de la instrucción pública que el régimen carrancista anterior no había sido capaz de solucionar. Más aún, el gobierno de De la Huerta, primero, y después el del General Obregón dieron su apoyo decidido a la alternativa para la educación pública presentada por Vasconcelos pues iba de acuerdo e incluso reforzaba la política social practicada

por sus gobiernos, a la que nos hemos referido en el apartado anterior. El Presidente De la Huerta, poco antes de terminar su período de gobierno, manifestó su confianza y hasta su compromiso con la política educativa del maestro Vasconcelos, mediante la expedición de un decreto (5 de octubre de 1920) por el cual todos los establecimientos educativos del Distrito Federal pasaban a depender de la Universidad Nacional. De esta manera se sancionaba legalmente toda la actividad desempeñada hasta este momento por el rector Vasconcelos en el ámbito de la educación elemental, y se daba fundamento para que, en lo futuro, se diversificara y se ampliara su labor en todos los campos de la enseñanza dentro del territorio del D.F. Desde luego, esto significó el fin de la injerencia de los ayuntamientos del Distrito Federal en la instrucción pública, y con ello se debilitó el Ayuntamiento de la Ciudad de México. Sin duda esta medida favoreció el proyecto de supresión del municipio libre de la capital de la República, en tanto que reconocía de manera definitiva la incapacidad de la corporación edilicia de hacerse cargo de la enseñanza.

Por supuesto, Vasconcelos habiendo sido nombrado jefe legal de todos los servicios educativos y contando con el apoyo del recién nombrado Presidente Constitucional, el General Alvaro Obregón (30 noviembre 1920) sostuvo su ritmo de trabajo y diversificó las tareas de la

enseñanza pública. Daremos una muestra de lo alcanzado en ese período para fines de enero, la Universidad informaba haber efectuado en un sólo mes, lo siguiente:

"... se habían inscrito 58 profesores honorarios, habían aprendido a leer y a escribir 179 personas; se habían contribuido a que la alianza de ferrocarrileros abriera cursos nocturnos de idiomas, teneduría de libros, ciencias moral y civismo, ofreciendo la Universidad los profesores necesarios, la Confederación Obrera había abierto escuelas para estudios de ciencias sociales y para hacer de los empleados de boticas farmacéuticas más concientes de su labor y la Universidad había dado conferencias sobre acústica en el Conservatorio y se habían celebrado una serie de audiciones al aire libre y en espacios cerrados."²¹

Además, a partir del 13 de enero de 1921, los Talleres Gráficos de la Nación pasaron a depender de la Universidad, otorgándosele así, un instrumento invaluable al maestro Vasconcelos. La posibilidad de imprimir y distribuir libros entre los mexicanos era el paso siguiente de la alfabetización. Era necesario ofrecer lecturas de calidad al pueblo, para que los recién alfabetizados aplicaran sus conocimientos y brindaran a todos los mexicanos una cultura verdaderamente uni-

versal. Así pues, el Presidente Obregón, continuaba la tendencia iniciada por De la Huerta de ir ampliando progresivamente el campo de acción del maestro Vasconcelos. Pero donde más claramente se manifiesta el apoyo brindado por el Ejecutivo a la Educación Pública, a partir de 1920, es en el presupuesto. En 1921, se otorgó a la enseñanza pública (\$9 803,000.00) una cantidad cuatro veces mayor que en 1920 (\$2 218,000.00). Los presupuesto de educación en la década de los veinte fueron:

Año	Cantidad	Año	Cantidad
1920	2 218,000.00	1923	52 363,000.00
1921	9 803,000.00	1924	25 532,000.00

Así entonces, para 1921, a seis meses de que Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional había ingresado al gabinete presidencial,²³ su posición política, así como su proyecto educativo de crear una Secretaría de Educación Pública se encontraban fortalecidos. Al contar con el manifiesto apoyo del Ejecutivo, con un considerable aumento del presupuesto para el ramo educativo y con la extensión legal de su campo de influencia, Vasconcelos obtuvo la posibilidad de continuar demostrando la efectividad y el compromiso popular de su plan de educación mediante actividades de enseñanza diversas. De esta ma-

nera lograba obtener una creciente aprobación de parte de la ciudadanía y seguramente, también del propio gobierno. Sin embargo, a pesar de esta perspectiva favorable, y del enorme esfuerzo puesto por Vasconcelos para la organización de un creciente número de acciones educativas, el rector no descuidó los aspectos legales y políticos para lograr su objetivo de crear la SEP. Desde el 22 de octubre de 1920, había dado a conocer su proyecto de ley orgánica de nueva secretaría²⁴, y en 1921 visitó varios estados de la república para promoverla.

Finalmente, la Secretaría de Educación Pública se fundó el 22 de septiembre de 1921, con el decreto expedido por el Presidente Obregón, publicado en el Diario Oficial, el 3 de octubre de 1921; y, el 12 del mismo mes y año, Vasconcelos fue nombrado Secretario de la nueva dependencia. Así culminaba una etapa de la incansable labor desempeñada por Vasconcelos, de la que más tarde se vanagloriaba, aunque con cierta amargura por la historia de la SEP posterior a sus salidas:

"Me dejaron desgarrar la Constitución queretana para crear un ministerio que fue la única gloria de toda la Revolución que destruyó Calles con saña."²⁵

4. EL PROCESO DE LA FEDERALIZACION DE LA ENSEÑANZA.

4.1. Los límites a la autonomía de los centros educativos.

Como hemos señalado en la primera parte de este trabajo, la Constitución de la República proclamada en 1917, otorgaba a los municipios la atribución de administrar y financiar la enseñanza pública. Sin embargo, la estrechez económica de los municipios, y los concu-
 entes límites a su capacidad ejecutiva impedían que las corporacio-
 nes edilicias contaran con las posibilidades técnicas y administrati-
 vas así como con los recursos económicos necesarios para brindar el
 servicio de instrucción pública. Mediante el análisis de la enseñan-
 za en la Ciudad de México en 1919 y en la primera mitad de 1920 he-
 mos abundado en la naturaleza y en la intensidad de los conflictos
 en el ramo de instrucción pública que ahogaban al ayuntamiento de la
 Capital. Aquí solamente diremos que cuando De la Huerta tomó pose-
 sión de la Presidencia de la República en la Ciudad de México, no ha-
 bía dinero suficiente para pagar regularmente a los maestros ni para
 las rentas de los ruinosos edificios de las escuelas.²⁶ Por su par-
 te, el Ayuntamiento de Tlalpan, en noviembre de 1920 suspendió a sus
 11 maestros y 2 directores aduciendo razones económicas.²⁷ Así pues,
 si el municipio de la capital del país estaba tan presionado por las
 deudas surgidas del ramo de instrucción pública y uno de los munici-
 pios del D.F. había optado por suspender completamente el servicio de

enseñanza, podemos suponer, con bastante certeza que las demás municipalidades del país enfrentarían dificultades semejantes, cuando no más intensas. No obstante, la incapacidad financiera de la institución edilicia, aunque causa primordial, no fue la única razón que provocó la grave crisis y el consecuente derrumbe de la enseñanza pública municipal posrevolucionaria entre, 1917 y 1920. Sin lugar a dudas, al no existir en estos tres años un proyecto gubernamental nacional educación pública, que desarrollara los principios establecidos en el artículo 3o. constitucional y que sirviera como referencia necesaria a la actividad educativa desempeñada por los ayuntamientos del país, de ninguna manera podría desarrollarse una educación adecuada. Es decir, un servicio educativo capaz de seguir los mandatos constitucionales, y de transformarse en una institución emergente del nuevo estado, una educación transmisora de valores y de una ideología acorde con la política del estado revolucionario en vías de consolidarse. Consecuencia de la ausencia de un planteamiento de educación pública fue primero la incapacidad del ayuntamiento de pagar los salarios de los maestros, que provocó la huelga magisterial de 1919 y después la política llevada a cabo por el Ayuntamiento de la Ciudad de México a fines de 1919 y 1920, una política errática, sin objetivos precisos a largo plazo, compuesta, más bien, de una serie de medidas destinadas a solucionar problemas inmediatos, concentrada en hacer

subsistir a la institución municipal,

A nuestro juicio, la ausencia de un proyecto educativo gubernamental, y la absoluta falta de recursos destinados a sostener la enseñanza municipal tuvieron un origen común: la importancia secundaria de la educación pública dentro de las prioridades del gobierno carrancista. Al respecto, la opinión de Vasconcelos, si bien está teñida de un intenso maniqueísmo histórico, no deja de tener un fundamento de veracidad:

"Entonces, (Carranza), para librarse definitivamente de la carga, para él inútil, la carga del pobre maestro de escuela, hizo reformar la Constitución en el sentido de que se suprimiera la Secretaría de Estado de Educación Pública, fundada por don Justo Sierra, y ni los edificios construidos por el maestro Sierra para escuelas fueron respetados. La escuela Industrial de México, por ejemplo, fue convertida en oficinas administrativas, y los otros edificios se pasaron a los ayuntamientos con el pretexto de que ellos serían los encargados de atender al enseñanza. Los ayuntamientos de aquella misma época bochornosa se ocuparon más de beneficiar la hacienda privada de los ediles que de pagar a los

profesores que se vieron arrastrados a la huelga y al hambre."28

A pesar de que la corrupción en el Ayuntamiento capitalino no explica suficientemente la huelga magisterial de 1919, coincidimos con Vasconcelos en que la protesta de los maestros demostraba de una manera extrema la inadecuación de la política educativa vigente. Así mismo, la actitud del gobierno federal ante el conflicto huelguístico de ofrecer una solución parcial-el subsidio a las escuelas elementales superiores únicamente-que después no cumpliría expresa precisamente el débil compromiso del gobierno de Carranza con la enseñanza pública. En contraposición a esta actitud del régimen derrocado, los dirigentes aguaprietistas, portadores de una política social novedosa dieron un nuevo impulso a la enseñanza y optaron por la federalización de este servicio.

La federación de la educación pública, es decir, el compromiso del gobierno federal de administrar y financiar la enseñanza oficial, era la única salida posible para la crisis mortal de la enseñanza y era una alternativa planteada en varias ocasiones por sectores de maestros y por algunas autoridades municipales anteriormente. A partir del conflicto huelguístico de mayo de 1919, tanto el Ayuntamiento de la Ciudad de México como los maestros paristas se manifestaron de manera contundente a favor de que la federación apoyara económicamente

la instrucción municipal, siempre y cuando ello no significara la intervención del gobierno federal en asuntos internos de la enseñanza edilicia. Pugnar por mantener su autonomía en material educativa tenía una particular importancia para el Ayuntamiento de la Ciudad de México como parte de la intensa batalla llevada a cabo por la corporación municipal para defender su existencia misma, entonces seriamente amenazada. Aceptar la participación directa del gobierno federal en el ramo de instrucción pública que constitucionalmente dependía del municipio era aceptar la incapacidad del Ayuntamiento de conducirse como una corporación autónoma en una área tan importante como la enseñanza y de esta manera, fortalecer a quienes estaban por la total desaparición del Ayuntamiento de la Capital.

Por su parte, la Liga de Maestros del D.F. también estaba a favor de un subsidio federal para la enseñanza pública; la organización magisterial, defensora de los derechos laborales de los profesores se daban cuenta cabal de que sólo mediante los recursos federales se podría garantizar la estabilidad salarial y laboral de los maestros, un derecho fundamental para todos los sectores trabajadores.²⁹

Coincidía la Liga de Maestros con el Ayuntamiento de México en la necesidad de destinar fondos monetarios federales a la instrucción municipal, pero sin permitir la injerencia del gobierno nacional en la

enseñanza. Ya señalábamos (en el capítulo 3 de este trabajo) que la Liga de Maestros estaba más bien a favor de la existencia de las llamadas "escuelas libres para hijos de obreros" y no de un sistema centralizado de educación.³⁰ En otra ocasión, el Congreso Nacional de Maestros, reunido en la Ciudad de México a finales de 1920, también se pronunció porque el gobierno nacional se hiciera responsable de sostener el servicio de enseñanza pública. Estaba a favor de la acción conjunta entre los gobiernos estatales y el federal; entendiendo que un ministerio nacional no debería invadir la jurisdicción estatal y municipal, sino que su función debería ser la de complementar las áreas educativas que los estados y los municipios por sí mismos no pudieran costear.³¹

Así pues encontramos que la federalización de la enseñanza como una alternativa para el país estaba difundida entre los sectores directamente vinculados a la instrucción pública. También estaba arraigado entre estos sectores la convicción de mantener la autonomía local de la enseñanza. Aquí están las raíces sociales del proyecto educativo de Vasconcelos de fundar un ministerio nacional de educación pública, que, al menos en su primer momento mantendría en gran medida la autonomía de la enseñanza.

En el proyecto inicial de la SEP y aún durante sus primeros dos

años de existencia, el ministro de educación intentaba actuar exclusivamente como apoyo y guía para la educación en todo el país. A pesar de que se proponía llevar a cabo una política nacional coordinando prácticamente toda la actividad educativa nacional, se pretendía respetar la autonomía de los centros educativos. Así vemos que la Ley Orgánica de la SEP de 1923³² da una estructura a la Secretaría que permitía la intervención de representantes municipales y estatales en la orientación general de las acciones emprendidas por el ministro. Con este fin se creaban los Consejos de Educación que funcionarían de la siguiente manera:

"... los Consejos de Educación que debían funcionar tanto a nivel local, en cada lugar de más de quinientos habitantes, como a nivel estatal y nacional. A nivel local, es decir, en cada lugar de más de 500 habitantes, el Consejo de Educación estaría compuesto por 30 miembros, a saber; un representante de los padres de familia, un representante del profesorado y un representante del ayuntamiento. En cada cabecera de distrito o cantón deberían reunirse cada año los miembros de los Consejos locales para constituir el Consejo del Distrito el cual tendría a su cargo la vigilancia general de todos los asuntos de educación y podría llegar a tener la dirección de estos asuntos cuando así lo acordaran

las autoridades de que dependieran las respectivas escuelas al expedirse la ley. Por otra parte, en la capital de cada estado, en las cabeceras de los territorios y en el Distrito Federal se constituiría además del Consejo Local, un Consejo de Educación (5 miembros designados por voto de los consejeros de los distritos) y a este Consejo Educativo correspondería promover ante las autoridades de las primarias superiores especiales. (sic) Los Consejos Educativos de cada estado, además, deberían elegir dos de sus ocho miembros para que se trasladaran a la Capital de la República durante el mes de noviembre de cada año, para constituir el Consejo Federal de Educación cuyo propósito sería asesorar a la Secretaría de Educación Pública discutiendo las iniciativas que ella presentara y buscando la unificación de la educación en todo el país.³⁴

No evaluaremos aquí el funcionamiento real de los Consejos de Educación. Sin embargo, nos interesa destacar que la simple promulgación legal de estos organismos daba la posibilidad a la SEP de conducir su actividad apoyada en una representación nacional de los tres sectores directamente interesados en la educación pública: autoridades municipales, maestros y padres de familia. Esta estructura representativa de la SEP correspondía claramente a la función del minis-

terio de brindar apoyo económico a los centros educativos que lo solicitaran, según lo establecía la mencionada Ley Orgánica de la SEP de 1920.

Durante los primeros años de su existencia, la Secretaría de Educación Pública se dedicó a cumplir la tarea que se le otorgaba legalmente; a través de ella, el gobierno federal, concedía préstamos y subsidios a los gobiernos de los estados que requerían ayuda para pagar los salarios de los maestros, reparar o complementar edificios, comprar pianos, pupitres, bancos y equipos escolares.³⁴ De manera que, por lo menos en la Ley Orgánica de la SEP (1923) y en su primera etapa, la Secretaría de Educación Pública recogió en gran medida, la aspiración de autonomía maestros y funcionarios municipales, al mismo tiempo que brindaba un subsidio federal a la enseñanza oficial-garantía de su existencia-y, un proyecto nacional de educación pública con un compromiso popular.

Quizá fue precisamente la combinación de estos elementos; relativa autonomía local, recursos suficientes y seguros, representación federal y un proyecto nacional y popular lo que le dio impulso a la primera SEP para tener un arranque grandioso asunto que nos ocupará en el capítulo 5. Sin embargo, muy pronto la Secretaría de Educación Pública fue perdiendo su carácter de organismo realmente federal al centra-

lizar cada vez más las funciones administrativas y las decisiones presupuestales. A escasos dos años de su fundación la SEP no tenía su sentido original de representatividad federal, y desde luego, prácticamente, había desaparecido la autonomía educativa regional. Una especialista señala al respecto:

"En cada estado la SEP tenía un delegado que en octubre de 1924 se transformaría en director de educación federal con la responsabilidad de dirigir, administrar e inspeccionar las escuelas federales. En diciembre de 1924, Calles decidió que los fondos federales asignados a la educación en los estados deberían ser administrados únicamente por la oficina del representante federal y no dados como subsidios a los estados."³⁵

Analizar los procesos que llevaron a la creciente centralización de la educación pública es una problemática localizada fuera de los límites de este trabajo. Por el momento, sólo diremos que el gobierno posrevolucionario no tenía la capacidad para llevar a la práctica un auténtico sistema federal, por lo menos en el terreno de la enseñanza oficial. Una manifestación directa de la histórica debilidad federativa del gobierno que afecta directamente los derechos democráticos de los maestros y, de todos los ciudadanos de él es la particu-

lar condición jurídica política del D.F. Nos detendremos en este asunto brevemente.

4.2 La SEP en el D.F.

Si bien, es cierto que la Ley Orgánica de la SEP de 1923 establece institucionalmente la influencia de representantes magisteriales, municipales y de padres de familia en la elaboración de la política educativa y esto, indudablemente es una democratización de la gestión estatal educativa nacional, pero al Distrito Federal se le dió un tratamiento especial. Se le restringió su participación en este proceso, lo que significó un límite a los derechos de expresión democrática de los profesores de esta entidad. La mencionada ley establece que una de las funciones de los Consejos de Educación es tener la facultad de proponer personal docente a las autoridades escolares, aunque son éstas quienes decidían la contratación en la última instancia. En el Distrito Federal, el Consejo Central del D.F. también tenía el derecho de proponer los nombramientos de maestros, pero no a las autoridades escolares locales sino que a la SEP misma, y, dice explícitamente ley, "quedando a cargo de la Secretaría la aceptación o rechazo de propuestas y en general todos los acuerdos definitivos sobre la organización y el despacho de los negocios respectivos salvo que él mismo delegue dichas funciones en el Consejo". (art.30).

La restricción a la autonomía de la educación en el D.F. que establecía de entrada la Ley Orgánica de la SEP se debía a las características políticas históricas de esta entidad (a las que nos hemos referido en el capítulo 1 de este trabajo). La inexistencia de un gobierno estatal de elección popular la mediación entre los gobiernos municipales y el federal consistía un límite importante a la expresión política institucional de los habitantes del D.F., y se reflejaba en los diversos aspectos de la vida económica social, política y cultural de esta entidad. Dos consecuencias de ello para la educación fueron:

- 1.- Los recursos económicos para la educación del D.F. provenían exclusivamente del gobierno federal, mientras que en los estados los fondos para el servicio educativo los proporcionarían el gobierno estatal en primera instancia, y el gobierno federal brindaría sólo un completo económico cuando le fueron solicitados por las escuelas. Así, la falta de apoyo económico de su propio gobierno local dejaba a las escuelas del D.F. completamente en manos de dinero brindado por la federación a través de la SEP.
2. Mientras los estados contaban con su respectiva legisla

ción educativa estatal, el D.F. no tenía la suya propia. De manera que la única reglamentación en materia educativa era la Ley Orgánica de la SEP. La ausencia de reglamentos específicos para este territorio ocurrió también en el campo laboral. En este caso, la única ley que regía las relaciones obrero-patronales en el D.F. era el art.123 constitucional cuando los estados tenían sus legislaciones laborales respectivas.³⁶

Así pues, las escuelas del D.F. a diferencia de las demás del país tenían una dependencia absoluta de la SEP; la autonomía local de estos centros educativos era prácticamente nula. Ello constituía una restricción a la injerencia de los maestros en la orientación de la política educativa y desde luego, a su posibilidad de expresión democrática, tanto en lo individual como en lo colectivo.

La exclusividad de la SEP como organismo director de la enseñanza pública en el D.F. impuesta en este momento, confirma la debilidad federativa del gobierno posrevolucionario y, al mismo tiempo constituye un episodio del proceso de supresión de los derechos civiles y políticos de los habitantes del Distrito Federal ocurrido a partir de 1917.

- 1.- Andrea Sánchez y Ramiro La Fuente "Carranza y Obregón en el Poder", Historia de México, México, Salvat Mexicana, 1978, T:11, pp.2477-2507.
- 2.- Barry Carr, op.cit., p. 122-125; y Vizcaíno y Taibo, op. cit., p.72.
- 3.- Barry Carr, op. cit., p. 125.
- 4.- Paco Ignacio Taibo y Rogelio Vizcaíno op. cit., "Informe" p.72.
- 5.- Barry Carr, op. cit., p. 125.
- 6.- Paco Ignacio Taibo y Rogelio Vizcaino op. cit., "Informe..." p.74.
- 7.- Ibidem. p. 69
- 8.- Vasconcelos expresa reiteradamente su posición hipercrítica ante el gobierno constitucionalista en el segundo tomo de su obra autobiográfica, La tormenta, México, Ediciones Botas, 1948.
- 9.- José Vasconcelos, La tormenta, p. 571.

- 10.- Edgar Llinás Alvarez, op. cit., p. 121.
- 11.- Vasconcelos y la Universidad, Int. y sel. de Alvaro Matute, México, UNAM-Difusión Cultural, 1983, (Textos de Humanidades, 36), Circular, 3, 13 julio 1920.
- 12.- AHCM, Circular num 68, 22 julio 1920.
- 13.- Ibidem.
- 14.- Vasconcelos y la Universidad, op. cit., p. 112-113, Circular 4, 30 julio 1920.
- 15.- Ibidem.
- 16.- Aquí no podemos evaluar la importancia real de la promesa de empleo entre las motivaciones de los maestros honorarios, para hacerlo, necesitaríamos datos sobre el desempleo y movilidad social en 1920.
- 17.- Vasconcelos y la Universidad, op. cit., "Profesores honorarios", 1920, p. 63-64.

- 18.- Vasconcelos y la Universidad, op. cit., p.109 Circular 3, julio 1920.
- 19.- Ibidem.
- 20.- Vasconcelos y la Universidad, op. cit., "Profesores Honorarios", p.63. De acuerdo con una estimación efectuada por Vasconcelos en 4 meses de labor, los profesores honorarios habían alfabetizado a más de 10,000 personas. Calculaban que si la Universidad había registrado a 1500 profesores, se podría considerar que por lo menos 1,000 había estado activos; si cada uno de estos alfabetizó a 10 personas, serían 10,000 los beneficios, más todos aquellos que hubieran recibido enseñanza de maestros no registrados.
- 21.- Edgar Llinás op. cit., p. 150 "Labor culturas efectuada en un mes", Boletín de la Universidad, marzo 1921, época IV tomo II, no. 4, p.33.
- 22.- Gustavo Aguilar Los presupuestos mexicanos, México, Secretaría de Hacienda, 1940, citado en José Joaquín Blando, op. cit. p. 92.

- 23.- El rector de la Universidad Nacional fue designado por el Presidente de la República hasta 1929 cuando se obtuvo la autonomía universitaria.
- 24.- Vasconcelos elaboró una ley orgánica de la SEP en 1920 y otra en 1924, existen ciertas diferencias entre los dos proyectos que no discutiremos aquí porque no son relevantes para nuestra problemática. El asunto está analizado con amplitud en Edgar Llinás, op. cit., p. 140-145.
- 25.- José Vasconcelos, La tormenta p.573.
- 26.- La deuda del Ayuntamiento de la Ciudad de México con los maestros en junio de 1920 era de \$87,000.00 más lo correspondiente a la tercera decena de mayo y la primera de junio, también se adeudaba \$150,000.00 por rentas, El Universal, 20 junio 1920, y "La Comisión Municipal se preocupó por el pago de los maestros", El democrata 1920, p. 6, apud. Edgar Llinás op. cit., p. 114.
- 27.- El Ayuntamiento de Tlalpan suspendió a todos sus maestros", El Universal, 26 de noviembre 1920, p. 4 apud., Edgar Llinás p.114.

- 28.- José Vasconcelos "La educación pública", s.f. en José Vasconcelos: textos sobre educación, p. 165.
- 29.- La primera página roja de los maestros mexicanos, México D.F., 1919, p.22
- 30.- Ibidem
- 31.- José Vasconcelos, "La educación pública, s.f., en José Vasconcelos: textos sobre educación, p. 167 y Mary Kay Vaughan, op. cit. p.239.
- 32.- Edgar Llinás, op. cit., apéndice II, p. 245-257.
- 33.- Edgar Llinás Alvarez, op. cit. p. 128-129.
- 34.- Mary Kay Vaughan op. cit. t. 1, p. 241.
- 35.- Mary Kay Vaughan op. cit., t. 1, p. 241.
- 36.- Barry Carr, op. cit. p. 87.

CAPITULO V. LA CONCEPCION APOSTOLICA DEL MAGISTERIO.

1. El Magisterio en la SEP (1920-1924): La Visión Apostólica del Magisterio.

Uno de los principios fundamentales de la concepcion vasconcelista de la educación era la perspectiva del magisterio como un apostolado. Esta idea de que los maestros deberían comportarse como misioneros religiosos estaba generalizada ya a principios de este siglo¹, aún cuando su origen histórico más cercano se encuentra en el celo evangelizador del siglo XVI novohispano. No nos corresponde aquí estudiar el desarrollo histórico del apostolado magisterial como se dio a través de la educación colonial, liberal y positivista. Nos ocuparemos de analizar cómo José Vasconcelos, partiendo de la noción apostólica del magisterio que estaba presente de manera desarticulada en las conciencias de amplios sectores de mexicanos, elabora una idea consistente del apostolado magisterial.

La visión vasconcelista de los maestros como apóstoles religiosos está coherentemente articulada a su plan de educación pública y a los fines ideológicos y políticos de este proyecto.

Desde esa perspectiva se compara la actividad educativa con la evangelización, y por lo tanto, a los maestros con los misioneros o apóstoles evangelizadores. Vasconcelos expresó al respecto en uno de

sus discursos:

"Haced de la educación una cruzada y un misticismo, sin fe en lo trascendental, no se realizará obra alguna que merezca recuerdo. El magisterio debe mirarse como una vocación religiosa"².

Vasconcelos identifica a la educación pública con la propagación de la fe cristiana por considerar que ambos, en su momento histórico respectivo, tenían resultados positivos para la sociedad y porque ambas requerían un enorme esfuerzo humano para poder llevarse a cabo. Debido al carácter laico de la enseñanza pública establecido en la Constitución de 1917 y al anticlericalismo de los gobiernos revolucionarios, Vasconcelos no podía ir más allá en señalar las semejanzas entre la educación y la evangelización. De ninguna manera el Secretario de Educación Pública proponía que la enseñanza pública coincidiera con la evangélica en su contenido religioso. Pero sí sostenía que la educación pública necesitaba para cumplir con sus fines, maestros-apóstoles, maestros que tuvieran una perspectiva cristiana de la vida, de sí mismos, y de su trabajo.

Los maestros deberían tener las cualidades cristianas de generosidad, dedicación y entrega a su trabajo, así como espíritu de sacrificio. Estos valores eran consideradas tanto o más importantes que la capacidad profesional y técnica en la enseñanza.

Vasconcelos dice que las virtudes fundamentales de los profesores eran la ilustración y la abnegación³. Por su parte la argentina Gabriela Mistral, ferviente admiradora y colaboradora del maestro Vasconcelos y de su planteamiento educativo decía que a los maestros en América Latina "les faltan ideales, sensibilidad y evanjelismo" (sic). Pues la formación profesional del magisterio -continúa Mistral- hacía del profesor "un recitador ordenado y paciente de textos y fórmulas "sin atender el desarrollo de su propia alma"⁴. Esta espiritualidad y vocación para el sacrificio suponía que esos maestros-misioneros debían estar "dispuestos a dar su vida y su tiempo"⁵ a su profesión, sin esperar ninguna recompensa de tipo material.

Vasconcelos sostenía la idea de que el trabajo magisterial debería estar motivado por el amor a la humanidad y al país. Decía que los maestros auténticos son aquellos que "saben sacrificar algo en beneficio de sus semejantes"⁶. Incluso, tenían que renunciar al derecho de cobrar sus salarios pues como seres espirituales deberían preocuparse más por la condición existencial de la humanidad. Así lo expresa el Secretario de Educación Pública al dirigirse a los profesores el Día del Maestro de 1923⁷:

"Habéis querido que yo viniese a un local que os es propio para escuchar vuestras quejas, para dolerme de vuestros males; pero yo no he querido limitarme a padecer los males del momento que

quizás se remedien mañana con un oportuno pago - de decenas, yo he querido de una vez entrar al exámen de las causas fundamentales de este largo calvario del hombre de bien..."⁸

Más aún, desde la perspectiva apostólica del magisterio, los educadores: "No deben ser servidores por tiempo, asalariados, sino devotos en alma y cuerpo a su labor", según reza un artículo sobre las cualidades del profesorado contenido en la revista El Maestro, publicada por la SEP.

Así entonces la idea de los maestros como apóstoles niega que la actividad material sea un trabajo, y desde luego que los maestros sean trabajadores. Al no reconocerles a los educadores su calidad de trabajadores asalariados se les niega también todos sus derechos laborales. Incluyendo el más elemental, de ellos, que es el pago del salario; ni para qué decir que la visión apostólica profesorado tampoco admite el derecho a la organización gremial.

Desde nuestro punto de vista, es claro que la concepción apostólica del magisterio está de acuerdo con las necesidades de la joven SEP. Pues los maestros que se entendieran a sí mismos como evangelizadores sin duda permitirían que el presupuesto destinado a la educación pública se aprovechará al máximo. Aún cuando el Presidente Obregón amplió los recursos educativos, estos eran insuficientes para el ambicioso proyecto del Secretario de Educación Pública.

La idea de la necesidad del sacrificio de los trabajadores para el logro de los objetivos educativos afectó también a los empleados del Departamento Universitario. A ellos se les pidió una parte de su salario para los desayunos escolares. Así, entre 1921 y 1923 los desayunos escolares distribuidos por la SEP se sostuvieron, en gran medida, gracias a la colaboración de los empleados universitarios¹⁰.

Otro aspecto de la concepción apostólica del magisterio es considerar que los resultados de la labor de enseñanza desempeñada por el maestro dependen casi totalmente de él, de sus capacidades personales y de su entrega al trabajo. Así lo señala un artículo ya referido publicado en El Maestro:

Ni las autoridades, ni las leyes, ni el dinero
ni los libros y muebles educan; son instrumentos
más o menos adecuados para realizar la obra edu-
cativa. Los éxitos y fracasos corresponden úni-
camente al maestro.¹¹

Seguramente Vasconcelos partía de una idea semejante cuando dijo que la vocación magisterial "debe llevarse adelante con la ayuda del gobierno si es posible; sin su ayuda sino la presta, guiándose siempre por la fe en el mejoramiento humano".¹² Entonces, los maestros, en nombre de la devoción a su trabajo deberían compartir gustosamente con el gobierno, la responsabilidad de proporcionar los medios indispensa-

bles materiales para la enseñanza.

Ahora bien, cabe aclarar que era indispensable que los maestros contaran con una dosis del entusiasmo mesiánico que Vasconcelos les alimentaba, para que, dadas las precarias condiciones del país, la SEP pudiera cumplir mínimamente con sus objetivos educativos. Pues según aclaraba el propio Secretario:

"Y la primera campaña no fue la del alfabeto, sino la de extirpación de piojos, curación de la sarna y lavado de ropa de los pequeños"¹³

Si bien es cierto que el interés y la dedicación de los maestros a su trabajo fue fundamental para el avance de la enseñanza pública en el país, también lo es que el alto grado de voluntarismo contenido en la visión apostólica del magisterio contribuyó a oscurecer la conciencia de los profesores en lo relativo a sus derechos laborales. Al exagerarse las posibilidades de acción de la voluntad de los maestros, se les empujaba a colaborar sin reservas, y de manera acrítica con el proyecto educativo estatal y se les cerraba la posibilidad de reconocerse colectivamente a sí mismos como un sector de trabajadores asalariados con intereses propios, quizá diferentes a los del Estado.

La perspectiva voluntarista implicada en la concepción apostólica del magisterio se complementa, con otro nivel, con la sobrestimación del papel de la educación en el avance económico, social y político de la nación. Recordemos que se otorgaba a la educación pública el mismo

carácter redentor, que había tenido la evangelización religiosa con otras épocas y lugares.

Para Vasconcelos, como para muchos de sus contemporáneos, el nivel educativo no sólo favorecía el progreso económico sino que también mantenía una relación directamente proporcional con la justicia social en el país. Y, por lo tanto, el maestro, en tanto promotor de la educación jugaba un papel de primordial importancia para el progreso de la sociedad. Sobre el magisterio, recaía la enorme responsabilidad moral de consumar la revolución en su plano superior, es decir el engrandecimiento del espíritu de los mexicanos. Vasconcelos explica a los profesores el carácter magnificante de su labor en unos términos cargados de emotividad:

"La Revolución anda ahora en busca de sabios... la cuestión de este mundo ya la ha abordado el maestro de México cuando ha ido a enseñar por toda la República que para poseer es necesario trabajar y que el trabajo debe proponerse la producción de la riqueza... La revolución pueden prepararla determinadas leyes de reglamentación de la riqueza o de organización del trabajo; pero sólo los maestros pueden consumarla infundiendo en los espíritus la noción clara de

los principios... Sólo los maestros pueden crear esta generación realmente revolucionaria que va a jurar lealtad a los principios"¹⁴.

Así pues, la concepción apostólica del magisterio elevaba la imagen de los maestros al considerarlos libertadores de la patria y representantes genuinos de la SEP, y a cambio les arrebatava su identidad de clase como trabajadores asalariados.

Por otra parte, entender la actividad magisterial, como lo hacía Vasconcelos, es decir, como un quehacer de inspiración espiritual y desde una perspectiva voluntarista, suponía - según señala José Joaquín Blanco- que el Secretario también "se negaba a considerar al maestro como un profesional o un técnico: debía ser un artista..."¹⁵ Las tareas de la enseñanza ejecutadas por los profesores eran metas individuales y no sistemáticas¹⁶. Entonces la aptitud para el magisterio no se entendía como una profesión adquirida a través de una determinada capacitación especializada sino más bien, como una cualidad del alma, difícilmente mensurable.

Se esperaba que el educador, además de tener las virtudes cristianas de abnegación y entrega sacrificada en su labor, tenía que reunir en su persona otra serie de cualidades. De acuerdo con un autor. Vasconcelos consideraba que "... el maestro debía constituirse en un texto viviente, en un ejemplo. Enseñar con la conducta, sus mejores instrumentos serían sus cualidades personales"¹⁷. Así pues según señala un artículo publicado en El Maestro sobre los rasgos deseables en los pro

fesores, estos tenían que ser educados, humanos, justos, fraternales, honrados, positivos, industriosos, y demócratas, además de ser amantes de la verdad y tener una vitalidad equilibrada¹⁸. El profesor también tenía que ser capaz de transmitir, según las propias palabras de Vasconcelos:

"...hábito de trabajo, hábitos de aseo, veneración por la virtud gusto por la belleza y esperanza en sus propias almas."¹⁹

Asimismo, se esperaba que los maestros inculcaran a los niños tanto el amor patrio como el "ánimo de ayuda mutua, este propósito de servir a los demás..."²⁰. Así pues, el maestro apóstol, está obligado a enseñar, mediante su ejemplo, valores morales que, como analiza remos más adelante, favorecían el desarrollo económico del país dentro de la armonía social y la estabilidad política.

Sin duda, la función de prototipo moral impuesta a los maestros evangelizadores también restringió sus posibilidades de expresión crítica. Además de contribuir a obstaculizar una conciencia magisterial propia que pudiera ser contraria a los valores de los grupos dominantes impulsados por la Secretaría de Educación Pública.

En consecuencia, los criterios de selección y promoción aplicados a los maestros, que se derivaran de las virtudes morales que supuestamente deberían tener, serían bastante imprecisos. Y por lo tanto se-

rían susceptibles de ser fácilmente manipuladas por las autoridades encargadas de aplicar estos criterios. Ello redundaría en favorecer la inseguridad laboral de los profesores.

Así entonces, la concepción apostólica del magisterio, al entender la labor del maestro como una tarea cristiana de inspiración espiritual, con fines redentores, que exige la abnegación y la entrega de quienes la practicaban, tenía varias implicaciones ideológicas y políticas.

- 1.-Negaba que la enseñanza escolar fuera una profesión y un trabajo sistemático y, en consecuencia, tampoco admitía que los maestros fueran trabajadores asalariados.
- 2.-Desde un punto de vista voluntarista elevaba la figura del maestro, en tanto sobreestimaba las posibilidades transformadoras de la educación pública y sobrevaloraba las capacidades de los profesores para contribuir al logro de las metas de la SEP.
- 3.-Con un énfasis espiritualista y voluntarista se tendía a escamotear a los maestros su derecho al salario, a las prestaciones laborales y a la

organización gremial además de desvanecer su conciencia de clase como un sector de trabajadores de la educación al servicio del Estado.

- 4.-De esta manera, se intenta-a que las perspectivas ideológicas de los maestros coincidieran, por lo menos en apariencia, con el proyecto educativo del Estado y así garantizaba la fidelidad del profesorado al Estado.

Así pues, la ideología evangelista del magisterio significó la derrota y sepultura de la incipiente conciencia de trabajadores con derechos laborales que los maestros del Distrito Federal empezaban a desarrollar a partir de su movimiento de huelga de mayo de 1919, al que ya nos hemos referido ampliamente en otra parte de este trabajo.

Es claro que la perspectiva del apostolado magisterial contravenía los principios laborales y, en cierta medida, también los postulados políticos de la Liga de Maestros, organización que dirigió el paro de profesorado de 1919. La idea del apostolado en la enseñanza oponía la abnegación y el sacrificio a la agresiva protesta organizada de los maestros hulguistas de mayo de 1919; el carácter espiritual de la vocación magisterial, a las demandas salariales que levantó el movimiento del profesorado del D.F.; el afán de colaboración con el gobierno, a

la posición opositora a la política gubernamental de la movilización de mayo; y el ánimo de servicio y armonía hacia todas las clases sociales, a la alianza con los obreros establecida por la Liga de Maestros del Distrito Federal en 1919.

Así pues, la Secretaría de Educación Pública fue la base institucional de carácter estatal que posibilitó el predominio casi absoluto de la visión apostólica del magisterio entre las autoridades educativas y los propios maestros, por lo menos hasta 1924 cuando Vasconcelos se retiró de su cargo como titular de la SEP. Para entonces, aún cuando la perspectiva evangélica de la enseñanza mantuvo una influencia considerable, seguramente se fue quebrantando y modificando de acuerdo con las transformaciones que sufría el país en ese momento, pero este asunto queda fuera de los límites de nuestro trabajo. Aquí nos interesa destacar algunos aspectos del impacto de la idea del apostolado sobre la situación concreta del magisterio, durante la gestación de la SEP y los primeros dos años de vida de la Institución. Mencionaremos solamente tres elementos en donde encontraremos la influencia del evangelismo educativo: 1) las limitaciones en la reglamentación laboral de los profesores; 2) la anulación de la organización gremial magisterial y 3) la pérdida de la memoria colectiva de los maestros con respecto a sus luchas organizadas, reivindicativas de sus derechos laborales. En seguida analizaremos brevemente cada uno de estos aspectos.

En primera instancia diremos que la Ley Orgánica de la SEP (1923)²¹

apenas hace referencia a la condición laboral del profesorado. Esta ley no contiene un apartado especial para regular las relaciones entre los maestros y la Secretaría de Educación Pública y tampoco establece el principio de que los maestros son sujetos de una serie de derechos como trabajadores. Ni siquiera se les denomina trabajadores o empleados, sino "servidores de la educación" Sólo se tocan dos aspectos de la situación laboral del profesorado: la estabilidad en el empleo y la jubilación.

En cuanto a la estabilidad en el empleo, la Ley Orgánica de la SEP establecía la inamovilidad de los profesores²² siempre y cuando ellos cumplieran las siguientes condiciones:

- a) Se conduzcan profesionalmente y de acuerdo al reglamento de oposiciones²³;
- b) No estén condenados por delito común²⁴;
- c) No efectúan actividades relativas a sus convicciones políticas o religiosas dentro de la escuela, u oficina pública donde trabajen aunque se les permite hacerlo fuera de ella²⁵.

También se establecía el derecho de los profesores removidos de su puesto a ser informados de la causa de su separación y de presentar los descargos correspondientes, cuando existan.²⁶

Sin menospreciar el logro que significó para los maestros la inclusión en la Ley Orgánica de la SEP del derecho de estabilidad laboral, no podemos pasar por alto que también este documento restringía los derechos políticos constitucionales del magisterio. Si bien es cierto que la prohibición a las actividades religiosas en las escuelas estaba dirigido a mantener el carácter laico de la educación, establecido en la Carta Magna, la misma prohibición aplicada a las actividades de agitación política de los maestros en sus centros de trabajo era totalmente injustificada. Desde nuestro punto de vista ésta estaba dirigida a acabar con cualquier brote de organización independiente entre los profesores, ya fuera de carácter sindical o de cualquier otra índole para frenar así las posibilidades de radicalización que en mayo de 1919 demostraron los maestros. Ya que, los maestros apóstoles tenían que ser políticamente puros, dedicados sólo a una tarea educativa que favoreciera la armonía entre grupos y clases sociales y la integración nacional.

Por otra parte, queremos señalar que la Ley Orgánica de la SEP, aunque en términos muy generales, también establecía que: "Los servidores de la educación tendrán derecho a las jubilaciones en los términos que la ley señale".²⁷ Sin duda fue un logro considerable para el profesorado que la Ley Orgánica también estableciera el derecho a la jubilación pues era una demanda reiteradamente levantada por los educadores en forma individual tanto como colectiva, especialmente en los años posrevolucionarios.

Es claro que para evaluar el efecto real de la concepción apostólica del magisterio en las condiciones de trabajo de los maestros, es necesario un estudio detallado de su situación global. Sin embargo, nos parece que el análisis del aspecto laboral en la Ley Orgánica de la SEP, sugiere el impacto negativo de la idea del apostolado para el trabajo de los profesores, ya que esta ley, a pesar de haber sido elaborada en un momento de avance social concede un lugar secundario y restringido a los derechos laborales y políticos de los educadores.

Pensamos que los principios de estabilidad y jubilación se aplicaron flexiblemente, prevalenciando un sinnúmero de situaciones laborales irregulares. Afirmamos esto porque todavía en la segunda mitad de la década de los veinte los profesores del D.F., lucharon para defender ceses injustificados; por la reglamentación de la estabilidad laboral y por las pensiones de retiro, asuntos que supuestamente estaban contemplados en la Ley Orgánica de la SEP desde 1923. También fue hasta estos años cuando se dictó una reglamentación de estabilidad para el magisterio.²⁸

En segundo lugar, diremos que la concepción apostólica del magisterio también significó que, por unos años, se detuvieron todos los esfuerzos de organización gremial de los maestros: Fue hasta después de 1924 cuando con enormes dificultades, los profesores del D.F. volvieron a estar representados en un organismo sindical: la Unión Sindicalista de Profesores del D.F. afiliada a la CROM. Sobre los obstáculos con

que tropezaron los agitadores sindicalistas señala un documento:

... al principio las dificultades con que tropezaban la naciente organización parecían invencibles había un criterio tan estrecho en la mayor parte de las autoridades de la Secretaría de Educación acerca del movimiento social que conmueve a las clases trabajadoras del mundo que se negaba a los maestros toda acción sindical, y se amenazaba constantemente al profesorado con el cese, si se adherían a la organización. Por otra parte, numerosos maestros veían con prevención al sindicato, ya alegaban que se trataba de una institución política, bien expresando (sic) que era sectarista e inútil puesto que los empleados públicos no podían sindicalizarse..."²⁹

La batalla ideológica que tuvieron que dar los precusores de esta nueva etapa del sindicalismo magisterial -Srita. René Rodríguez,³⁰ Prof. David Vilchis, Braulio Rodríguez, Rafael Jiménez, Adalberto Romero, Isidro Becerril y Crescencio Miranda- es una muestra patente de los alcances concretos obtenidos por la concepción apostólica del magisterio.

Por último, en tercer lugar, diremos que la concepción apostólica del magisterio significó también que los maestros del Distrito Federal

perdieran la memoria histórica de la lucha en defensa de sus derechos laborales que llevaron a cabo en 1919. Este movimiento de huelga quedó olvidado durante muchísimos años, apenas si se mencionó durante el cardenismo en el auge del sindicalismo magisterial. Y ahora nos interesa en él, a partir de una inquietud provocada por el ascenso de las luchas de los maestros en los últimos años.

A partir del análisis de la concepción apostólica del magisterio que se impuso como parte del planteamiento educativo de la SEP, podemos concluir que esta visión idealista era desfavorable a los intereses históricos del grupo social de los maestros. Sin embargo, muchos de los profesores compartieron con las autoridades educativas la idea del apostolado. En el siguiente apartado intentaremos explicar los motivos que llevaron a los maestros a adoptar, ellos mismos esta perspectiva idealista.

2. Los fundamentos ideológicos-sociales de la concepción apostólica del magisterio.

Resulta sorprendente que entre 1921-1924 los propios maestros hayan abandonado por completo la conciencia de trabajadores asalariados con intereses y derechos propios expresada durante el movimiento de mayo para adoptar la concepción apostólica del magisterio implícita en el proyecto educativo vasconcelista. Para explicar este proceso es necesario profundizar el análisis del proyecto educativo estatal estruc

turado a través de la SEP y su relación con las condiciones sociales y políticas del país en ese momento atendiendo especialmente al lugar del profesorado en la propia Secretaría y en la estructura social y económica nacional. Ello constituye un esfuerzo de investigación que rebaza por mucho el presente trabajo.

Aquí sólo esbozaremos algunas de las determinantes socio-históricas que al confluir, posibilitaron el arraigo del apostolado entre los educadores.

Estos elementos de naturaleza ideológica y social son los siguientes: 1) el carácter popular radical nacionalista del proyecto educativo de Vasconcelos y el papel primordial que éste otorgaba al magisterio, 2) la incorporación de las mujeres y 3) la separación entre el magisterio y el movimiento obrero.

2.1. El carácter popular radical nacionalista del proyecto de Vasconcelos y el papel primordial otorgado al magisterio.

Para los años 1920-1924 Vasconcelos tenía ya una trayectoria como civil incorporado a la Revolución Mexicana. Había sido ^{magisterista} ~~magisterista~~, ^{convencionista} ~~convencionista~~ (fue nombrado Secretario de Instrucción Pública en el gabinete de Eulalio Gutiérrez, en 1914) para posteriormente adherirse a las filas de De la Huerta y de Obregón. El compromiso revolucionario del maestro Vasconcelos, sin duda sincero, se daba en términos de la búsqueda de "un espacio político más democrático y más nacionalista para las clases

medias"³¹. Desde nuestro punto de vista, Vasconcelos entendía que democracia y nacionalismo eran metas complementarias entre sí las que para lograrse suponían no solo ciertas reformas sociales, sino la estabilidad política y el desarrollo económico del país. Estas transformaciones sociales eran la reforma agraria y la educación Pública popular. En la época que nos ocupa, la acción política de Vasconcelos a favor de la reforma agraria se dió, fundamentalmente a través de su membresía en el Partido Nacional Agrarista (PNA) dirigido por Antonio Díaz Soto y Gama y Aurelio Manrique.

Pero fue en la educación donde el maestro Vasconcelos tenía fincado su interés primordial. Primero, a la cabeza de la Universidad Nacional y después como titular de la Secretaría de Educación Pública, Vasconcelos ideó y puso en práctica un proyecto de educación dirigido a una democratización educativa radical y al fortalecimiento del nacionalismo.

Dentro de esta perspectiva de la Revolución Mexicana, Vasconcelos sostenía que, terminado el movimiento armado, el proceso revolucionario había llegado a la "etapa constructiva", que superaba a todos los momentos anteriores. En esta etapa la tarea fundamental era la educativa; la educación se convertía en una vía exclusiva para llegar a la auténtica consumación revolucionaria. Y, por lo tanto, también era el momento de que los militares fueran sustituidos por los intelectuales en la dirección del país. Por eso, Vasconcelos al dirigirse a los

maestros afirmaba: "La Revolución anda en busca de sabios."³² Pero los sabios que recurrieran al llamado de la revolución tenían que comprometerse con una labor encaminada a resolver los problemas sociales y al beneficio colectivo. El día que tomó posesión de la rectoría de la Universidad Nacional, Vasconcelos explicaba el compromiso social de la labor educativa, al mismo tiempo que rechazaba el carácter elitista y extranjerizante de la educación en la época anterior a la revolucionaria:

"La tarea de conceder borlas doctorales a los extranjeros ilustres que nos visitasen y de presidir venerables consejos que no basten para un centésimo de las necesidades sociales, no puede llenar mi ambición (...) en el corazón traigo impreso el espectáculo de niños abandonados en los barrios de nuestras aldeas, niños que el estado debiera alimentar y educar... yo no vengo a trabajar por la Universidad sino a pedir que la Universidad trabaje por el pueblo... El cargo que ocupo me pone en el deber de hacerme intérprete de las aspiraciones populares; y en nombre de ese pueblo que me envía os pido a vosotros, a todos los intelectuales de México que salgáis de vuestras torres para sellar el pacto de alianza con la Revolución..."³³

El propósito esencial de la educación habría de ser el de resolver los problemas sociales. Vasconcelos compartía con el grupo gobernante y los sectores medios la noción liberal de identificar la educación con

la justicia social, idea que aún prevalece en el discurso oficial.

Según Vasconcelos, "la ignorancia es causa de la injusticia y la educación, suprema igualitaria, es la mejor aliada de la justicia."³⁴ Al sobrestimar las posibilidades de la acción educativa dentro de la sociedad para la solución de las contradicciones de clase, se tiende a ignorar o, por lo menos, a minimizar el papel fundamental de las relaciones de propiedad y de la estructura social como base de la desigual distribución de la riqueza.

Entonces, desde el punto de vista que Vasconcelos sostenía, al extenderse la educación a todos los sectores sociales, se mejoraría la condición de todos los miembros de la sociedad. En este sentido Vasconcelos explica que la educación favorecería a los trabajadores: "Esta Universidad se propone atender los intereses del proletariado, facilitándole la educación práctica que mejore sus jornales y levante el nivel general de todos"³⁵. A través de la educación generalizada, se alcanzaría un bienestar social global, sin que se alterara la estructura social dominante. De esta manera se lograría en palabras de Vasconcelos: "...la permanencia de una sociedad sin injusticias, pero también con justicias de las que impone la jerarquía natural que nos hace diferentes en capacidades y necesidades y aptitudes. Y nada de Dictaduras del Proletariado o del Partido, que sólo son pretextos para el abuso de una pandilla de criminales"³⁶.

Es necesario aclarar, que, aún cuando, desde la perspectiva Vasconcelista, la educación pública se entendía como un medio para conservar la estructura social dominante, no debemos desestimar que, al mismo tiempo, también significaba una democratización efectiva de la educación. Cuando Vasconcelos hablaba de que la Universidad y la SEP trabajarían por el pueblo quería decir que los beneficios de la enseñanza pública se harían extensivos a todos los sectores sociales y que se trabajaría hacia la consolidación de una cultura nacional de raíces populares. Y este propósito de llegar a las masas populares del país no se quedó sólo en las emotivas piezas de oratoria de Vasconcelos. En efecto, se crearon instancias muy diversas: escuelas, desayunos escolares, bibliotecas, publicaciones, conciertos, artes plásticas, etc. que intentaban alcanzar a todos los mexicanos, en tanto a la población juvenil e infantil, como a los adultos. El proyecto educativo Vasconcelista, siendo una reforma de la desigualdad, tuvo el mérito, según señala José Joaquín Blanco, "de poner la inteligencia bajo la dirección redentora de la revolución"³⁷. Desde nuestro punto de vista su radicalismo popular estriba en haber establecido las bases ideológicas e institucionales para hacer de la educación un derecho efectivo de las masas. La continuación de una política educativa de orientación popular radical en gobiernos posteriores hubiera significado un crecimiento del nivel educativo provechoso.

Ahora bien, la democratización educativa planteada por la Secre-

taría de Educación Pública suponía también el fortalecimiento del nacionalismo. A través de la educación pública y el progreso económico y social que ésta traería, Vasconcelos entendía que la nación mexicana se vería fortalecida:

"... es necesario, es indispensable, que nos esforce-
mos todavía más; es necesario que meditemos en el espec-
táculo de nuestro México reducido a la pobreza y a la
ignorancia y teniendo que vivir en competencia, compe-
tencia diaria con países ricos e ilustrados. Un peli-
gro inmenso amenaza a nuestra patria mientras no ilus-
tremos las mentes de todos nuestros compatriotas; los
que tienen algo y saben algo necesitan darse cuenta de
que no pueden ser verdaderamente fuertes ni verdadera-
mente sabios mientras todo a su alrededor sea ignoran-
cia y pobreza los pueblos son ricos y fuertes cuando
la masa de la población goza de bienestar y es ilustra-
da...

La ignorancia de un ciudadano debilita a la nación
entera y nos debilita a nosotros mismos. La excesi-
va pobreza de uno de nosotros debilita y daña a todo
el pueblo y es una carga sobre todos y cada uno de
nosotros; destruyamos pues, la ignorancia y la miseria,

nuestros verdaderos enemigos.³⁸”.

Peró la SEP no se limitaría a combatir la ignorancia, mediante un plan igualitario de educación, sino también, a través de una cultura nacional debía reconciliar y unificar a todas las facciones sociales, étnicas, lingüísticas y culturales que convivían en el país³⁹. Aquí, el Departamento de Educación y Cultura Indígena, proyectado con un carácter temporal, jugaría un papel clave al ocuparse de integrar a los indígenas al idioma y a la cultura nacional, de una manera armónica. Antonio Díaz Soto y Gama coincidiendo con los propósitos de la educación indígena de la SEP declaraba:

“...hay que educar en verdad a la clase indígena, pero hay que hacerlo con cariño, con devoción, con abnegación y con eficacia. No hay que infiltrarle doctrinas de odio sino de amor.”⁴⁰

Precisamente el afán de integración nacional de la SEP era el de establecer “vínculos de disciplina y amor en esta tierra mexicana”⁴¹. Es decir, lograr, “La creación de un espacio cultural en el que cupieran, sin violencia todos los habitantes del país.”⁴²

La integración de todos los grupos sociales del país en una cultuu

ra nacional única tendía a que los grupos sociales subalternos pusieran, por encima de sus intereses, particulares, los intereses nacionales, que, en gran medida correspondían a los intereses de los grupos dominantes.

Sin duda, la integración cultural, también contribuía a mantener la estabilidad política del régimen en tanto favorecía la armonía social al intentar encubrir las contradicciones entre los diversos grupos del país.

Por otra parte, señalaremos también que forjar una cultura nacional significó una revalorización de la cultura popular, de lo indígena y de las tradiciones. A través de la SEP, se promovieron las danzas populares y las artesanías, el estudio de la historia de México; en particular el período prehispánico, y la tendencia en el arte a inspirarse en las manifestaciones artísticas indígenas. Se intentaba, en palabras de Vasconcelos, de dejar de "vivir en el servilismo de imaginar que todo lo que es cultura ha de tener etiqueta de importación reciente".⁴³ La política cultural del estado revolucionario en formación rechazaba rotundamente el sometimiento a la cultura extranjera y a la pérdida de la identidad cultural propia, sin caer en un chovinismo que desprecie los valores de la cultura universal. La SEP rompe con la devoción a la cultura europea predominante en los años de la dictadura profirista y resiste la creciente dominación cultural norteamericana. Sin duda este proyecto sentó las bases del nacionalismo en el ámbito de la cultura, y ha servido como punto de apoyo a la oposición al imperialismo cultural, que

se ha dado en los mejores momentos de los gobiernos postrevolucionarios.

Añadiremos que el desarrollo del nacionalismo cultural, para Vasconcelos, se entendía como un deber moral, requería no sólo de una comprensión racional sino también el desarrollo de profundas emociones patrióticas. Así, el historiador Rafael Ramos Pedrueza, en la introducción a su Historia de México publicada, por entregas, en El Maestro, revista de cultura nacional, afirmaba que:

"La historia nacional debe estudiarse más que con el cerebro, con el corazón, su estudio constituye el cumplimiento de un deber filial con la Patria un deber de gratitud y fervor."⁴⁴

El proyecto educativo de la SEP se proponía contribuir de manera fundamental al engrandecimiento del país a través de la democratización educativa y la consolidación de la cultura nacional. Para el desempeño de estas tareas requería el concurso del magisterio. De tal manera que, desde la perspectiva vasconcelista, los maestros, al ser los directamente encargados de la labor educativa, jugarían un papel de primera importancia para el desarrollo de la nación. Ellos compartirían con el Estado, la responsabilidad de conducir a las masas incultas a su superación a través de la enseñanza y de delinear la cultura que unificaría a toda la nación. En nombre del significado patriótico y de la nobleza

espiritual que Vasconcelos adjudicaba a la educación se hacía sentir a los maestros que su tarea muy importante y valiosísima: en última instancia el magisterio sería el encargado de formar el futuro de la patria mexicana. Así reza una leyenda incluida en una contraportada de la publicación de la SEP, El Maestro, revista de cultura nacional:

"...Pues si bien es cierto que hemos heredado patria... es más verdad que nos toca hacer patria ... [a las personas educadas y al estado] ... La patria mexicana que mañana será obra nuestra, hija nuestra. Es muy niña todavía. Tiene instintos, que requieren dirección y educación. Está aprendiendo sus primeras letras. Necesita ayuda, necesita cariño, necesita enseñanza. Su cerebro es el cerebro de millones de mexicanos que aún no saben leer.

La patria seguirá siendo una indita analfabeta hasta que el don de las letras sea posesión de todo mexicano. Amemos a la patria difundiendo la enseñanza...

(...)

El corazón de la patria es el corazón de millones de mexicanos inconscientes de la belleza de las cosas mexicanas. La patria seguirá siendo una indita que no tiene noción de su hermosura y la echa a perder..."⁴⁵

(...)

Desde la perspectiva de la SEP, entonces, los profesores al ser educados, no eran ni "niños" ni "inditos", eran personas con el privilegio de actuar junto con el Estado, como conductores del país.

Sin duda, este puesto superior en la jerarquía social que la SEP supuestamente otorgaba a los maestros fue un factor importante para que los educadores se incorporaran, como apóstoles al proyecto vasconcelista, aún cuando en realidad no gozaban de ningún privilegio material. Sin embargo esta perspectiva de la SEP correspondía en gran medida a la noción de la importancia social de su trabajo prevaleciente en el magisterio.

Desde nuestro punto de vista, los maestros aceptaron adherirse a la SEP y adoptar la concepción apostólica del magisterio, aun cuando ello fuera desfavorable a sus intereses de grupo, en gran medida, porque ellos se identificaban con los propósitos popular radical y nacionalista del proyecto educativo de Vasconcelos. Además, la SEP no sólo representaba un proyecto abstracto sino que les habría posibilidades de acción que daban resultados a corto plazo.

2.2.) La incorporación de las mujeres.

Dentro del proyecto educativo de la SEP se entendía que la participación de las mujeres como maestras, en las tareas de la educación, era necesaria. Ya desde las primeras acciones públicas organizadas por

Vasconcelos, se hacía un llamado especial a las mujeres para que se unieran a la redención nacional a través de la acción educativa. La convocatoria para conformar las brigadas de "profesores honorarios" encargados de la alfabetización de las masas, en su afán de reunir al mayor número de voluntarios, además de dirigirse a la ciudadanía en general, invitaba a colaborar específicamente a las señoras y señoritas:

"La Universidad no se sentirá satisfecha de sus gestiones mientras no vea que se constituyen agrupaciones de señoritas dedicadas a la enseñanza voluntaria y gratuita. Esta Universidad convoca a las señoras y señoritas de toda la República, que no tienen trabajo fuera de sus hogares, y las invita a que dentro de sus hogares o fuera de ellos dediquen algunas horas a la enseñanza de niños, de hombres, de mujeres, de todo el que se encuentre a su lado y sepa menos que ellas".⁴⁶

Desde la perspectiva vasconcelista, la incorporación de las mujeres al magisterio sería favorable para lograr los fines de la enseñanza. En parte por razones cuantitativas, pues, a todas luces, la magna tarea de la redención nacional a través de la educación requería del esfuerzo de todas aquellas personas dispuestas a colaborar, sin discriminación alguna. Pero también Vasconcelos entendía que el ingreso de un número importante de mujeres a las filas del profesorado redundaría en elevar la calidad de la enseñanza. Pues, como hemos dicho, el proyecto educati

vo de la SEP entendía que el ejercicio magisterial era una tarea fundamentalmente espiritual, moral y sensible. Y éstas eran cualidades que tradicionalmente se atribuyen a las mujeres. Más aún, con la presencia de un alto porcentaje de mujeres en el magisterio, se esperaba que la enseñanza escolar adquiriría un tinte maternal. Sin duda éste era un antidoto eficaz para las pedagogías empiristas de "laboratorio" en boga, que Vasconcelos rechazaba.⁴⁷

Ahora bien, el Secretario de Educación pensaba que la incorporación femenina al magisterio, además de ser benéfica para el programa de la SEP, también era positiva para las propias maestras. Pues el magisterio era una alternativa ocupacional socialmente útil y dignificadora para las mujeres que la ejercían. En palabras de Vasconcelos:

"... es menester que cambien los procedimientos del heroísmo... todavía en nuestros tiempos lo mejor de la sociedad femenina de nuestra raza, las almas más nobles, más refinadas, más puras se van a buscar refugio al convento, disgustadas de una vida que sólo ofrece ruindades. Huyen de la sociedad porque no ven en ella ninguna misión verdaderamente elevada que cumplir. Demos pues, a esas almas la noble misión que les ha estado faltando: facilitémosle los medios para que se pongan en contacto con el indio con el

humilde y lo eduquen y veremos como todos acuden con entusiasmo a la obra de regeneración de los oprimidos..."⁴⁸

El impulso que el proyecto educativo vasconcelista dio a la incorporación de las mujeres a la enseñanza, además de representar una opción profesional para un sector de la población femenina, significó también una transformación en la imagen del magisterio, de ser un ámbito masculino, herencia de los liberales (Ignacio Ramírez, Altamirano, Justo Sierra)-explica José Joaquín Blanco-- "con Vasconcelos, el mito del maestro se vuelve espacio de la mujer"⁴⁹. Al respecto profundiza este comentarista crítico:

"A partir de entonces la imagen del magisterio mexicano ha sido la de una mujer, mater admirabilis; la de la escuela, "casa del pueblo", la de los alumnos, "hijos del pueblo" y la han difundido extensivamente la prensa, la pintura y el cine nacionalista; sólo el cardenismo desplazó parcialmente la vigencia absoluta de esa imagen con la otra igualmente seductora del maestro, como primogénito (varón) y guía de sus hermanos hacia la liberación social."⁵⁰

La chilena Gabriela Mistral, invitada a México por Vasconcelos a colaborar con la SEP, jugó un papel crucial en el forjamiento de la ima-

gen mítica del magisterio femenino, y representó el modelo para varias generaciones de maestras, además, ella ilustró con el libro Lecturas para mujeres, el proyecto de redención femenina contenido en el programa educativo de la SEP, al que nos referiremos brevemente.⁵¹

Sin duda, Vasconcelos pensaba que la época moderna exigía un cambio del papel de las mujeres en la sociedad. Tanto por las necesidades subjetivas de crecimiento personal de las mujeres como por los requerimientos del desarrollo del país. Ciertamente coincidía con las palabras de Gabriela Mistral: "Y la riqueza de una nación modernas se labra casi a la par por hombres y mujeres".⁵² El "casi a la par" significa que el sexo femenino debería participar en la vida pública y productiva del país, siempre y cuando ello no significara la ruptura con su papel tradicional en la familia ni con su función maternal. La SEP abrió, por lo menos dos opciones laborales para mujeres que cumplían con estos requerimientos: una fue el magisterio y la otra fue la educación vocacional para mujeres. Por una parte, el trabajo magisterial era prácticamente una ampliación del hogar y la maternidad, además de ser compatible con las obligaciones domésticas, por la otra, las escuelas vocacionales para mujeres preparaban para un oficio remunerado que se podía desempeñar en el hogar (costura, bordados, fabricación de caramelos).⁵³ Pero la SEP además de ofrecer estas alternativas laborales femeninas también difundió una ideología reivindicativa de la mujer en un sentido tradicional.

Se buscaba dar una imagen del papel convencional de la mujer, a decir del multicitado J.J. Blanco:

"...se desarrolló un mito de la nueva mujer mexicana: glorificación sentimental de los mismos aspectos y costumbres de la opresión. La grandeza de ser madre y esposa, los privilegios del amor en el hogar, la fuerza de la maternidad, la dulzura de las faenas caseras, canciones de cuna."⁵⁴

Dentro de esta visión el valor femenino por excelencia era la maternidad y se rechazaba cualquier subversión del papel de la mujer en el hogar: Dirigiéndose a la mujer mexicana Mistral escribía:

"Para buscar tus grandes modelos no volverás tus ojos hacia las mujeres locas del siglo, que danzan y se agitan en plazas y salones y apenas conocen al hijo que llevaron clavado en sus entrañas. Volverás los ojos a los modelos antiguos y eternos: las madres hebreas y las romanas."⁵⁵

Desde nuestro punto de vista la exaltación romántica de la maternidad y de los valores domésticos (implícitos también en la imagen femenina del magisterio) correspondía a un intento del aparato estatal de

mantener la estructura de la vida familiar de las clases trabajadoras en torno a la mujer como ama de casa. De acuerdo con una estudiosa del tema este modelo familiar cumplía varias funciones económicas y políticas que en seguida enumeramos.⁵⁶:

- a. Garantiza la estabilidad familiar y política.
- b. Tiende a mistificar el trabajo doméstico, y justificar su falta de remuneración económica.
- c. Intenta hacer de la vida familiar el foco central de la vida emocional y social en lugar de la clase o la comunidad.
- d. Favorece la formación de una fuerza de trabajo saludable, flexible y disciplinada.

Con respecto a la correlación de fuerzas políticas vigente en los primeros años veinte, la elevación de los valores femeninos tradicionales promovido por la SEP, puede interpretarse como un intento de la corriente hegemónica dentro del grupo gobernante por ganar consenso entre la población femenina del país. Un afán por presentar una alternativa ideológica y social a las tendencias feministas surgidas unos años atrás, representadas fundamentalmente por los Congresos Feministas organizados en Yucatán (1916 y 1917) bajo la gubernatura de Salvador Alvarado y en Tabasco (1916) bajo el General Francisco Múgica, y continuadas a principios de los veinte por el movimiento femenino yucateco por el gobernador Felipe

Carrillo Puerto (1922 - 1924). Así en 1922 la Secretaría de Educación Pública se comprometió decididamente con la iniciativa del periódico Excelsior de convertir el 10 de mayo en el "Día de las Madres". El Licenciado Vasconcelos coincidía con el propósito del mencionado diario al rendir un homenaje con tonalidades cívicas a la maternidad: combatir la "campaña suicida y criminal" (al decir de Excelsior), que consistía en la divulgación de información sobre prácticas anticonceptivas a través del folleto "Regulación de la natalidad o la Brújula del Hogar" y que formaba parte de la educación sexual promovida en Yucatán por el gobierno de Carrillo Puerto.⁵⁷

Ahora bien, habiendo hecho la salvedad de que el proyecto educativo vasconcelista, lejos de plantear una transformación en el papel social y en los valores tradicionalmente adjudicados a las mujeres, más bien tendía a reforzarlos, contribuyendo así, a los propósitos de la SEP y del Estado. Es necesario decir, sin embargo que el fomento del ingreso femenino al magisterio en su tiempo, significó para muchas mujeres de sectores medios una alternativa profesional remunerada, dignificadora, socialmente útil y con amplio reconocimiento social; precisamente, la corriente reivindicativa de los valores tradicionales femeninos representada por Gabriela Mistral en conjunción con la imagen del magisterio femenino como una expresión apoteótica de la maternidad suponía una valorización del trabajo desempeñado por las maestras.

Esta perspectiva contrasta con la actitud hasta entonces predominante en los medios escolares de considerar a las maestras menos capaces que a sus colegas varones y de disminuir el valor de su trabajo. Por no mencionar la discriminación salarial a la que nos hemos referido en el capítulo segundo. Recordaremos aquí que en la época de la enseñanza pública municipalizada, las autoridades escolares del Ayuntamiento de la Ciudad de México consideraban que las maestras sólo estaban capacitadas para impartir los cursos más elementales.

Desde nuestro punto de vista, Vasconcelos obtuvo muchas adhesiones a su proyecto educativo entre el sector femenino del magisterio por los siguientes motivos:

1. La perspectiva vasconcelista de que las maestras podían aportar valores positivos a la enseñanza por el hecho de ser mujeres brindó a muchas de ellas, la satisfacción de que su trabajo fuera reconocido y valorado.
2. Con el proyecto educativo vasconcelista se posibilitó el ingreso al magisterio de un sector de mujeres de las capas medias que de alguna manera se habían involucrado en el proceso revolucionario. Para quienes el trabajo de maestras era una alternativa profesional que sin romper con los roles sociales aceptados, permitía una vida relativamente autónoma, el desarrollo de las capacidades personales y la canalización de inquietudes sociales y políticas.

Por último, señalaremos que la posición favorable hacia el magisterio femenino que Vasconcelos impulsó tuvo repercusiones positivas para su desarrollo político posterior. A partir de su gestión en la SEP, Vasconcelos, adquirió tanto la experiencia de que las mujeres (aún sin tener el derecho al sufragio) podían representar un factor político importante, y, por otra parte, logró ganarse la simpatía de un sector de mujeres letradas de las clases medias que serían sus simpatizantes políticas por algún tiempo.

Algunos años después, en 1929, cuando José Vasconcelos fue el candidato del partido antirreleccionista a la Presidencia de la República, contó con el apoyo de un sector de mujeres letradas que llegaron a representar una fracción importante de su base política, casi el 50 por ciento, de acuerdo con el historiador Taracena.⁵⁹ Entre las mujeres vasconcelistas de 1929 estaban las antiguas colaboradoras de la SEP entre 1921 y 1924⁶⁰ quizá la más destacada era Elena Torres⁶¹, pero también muchas otras --Elena Landa Zuli, Luz Uribe, Eulalia Guzmán, Luz Vera⁶²-- apoyaban al Partido Antirreleccionista precisamente porque incluía en su plataforma política el otorgamiento del sufragio femenino⁶³.

2.3. La separación entre el magisterio y el movimiento obrero.

A partir de la caracterización que hemos hecho de la visión apostólica del magisterio podemos decir que ésta es francamente incompatible

con una alianza política estratégica entre el grupo social magisterial y el movimiento obrero. Si en la concepción del apostolado magisterial no cabe siquiera la posibilidad de que los maestros reconozcan sus propios intereses de grupo, menos aún se admite que se identifiquen con otros sectores de trabajadores con intereses históricos afines. Desde nuestro punto de vista, la ausencia de una vinculación de tipo orgánico entre los maestros y el movimiento obrero actuó a favor del arraigamiento de la concepción apostólica del magisterio entre el profesorado.

Hemos analizado extensamente en otra parte de este trabajo, la alianza entre el movimiento obrero y el magisterio la que alcanzó su mayor expresión a partir de la huelga de maestros de primaria del D.F. ocurrida en mayo de 1919. Por una parte, los maestros declaraban a los obreros sus mejores aliados y amigos además de esbozar una alternativa de educación especial para los hijos de los proletarios. Por la otra, el movimiento obrero de todas las tendencias brindó a los maestros paristas una activa y comprometida solidaridad que para algunos gremios significó incluso el lanzarse a la huelga solidaria. En consecuencia, la respuesta represiva que dio el régimen carrancista a la huelga de los maestros y sus aliados además de detener la lucha magisterial, significó también un freno al ascenso de las luchas obreras⁶⁴ y también contribuyó a la separación entre los trabajadores de la enseñanza y el movimiento obrero. Era de esperarse que el paulatino rompimiento por sectores de la

huelga solidaria, la represión, y el aislamiento final en que quedó el profesorado, favorecía el desgaste de las relaciones entre la organización de los maestros y las agrupaciones obreras. El desarrollo de los acontecimientos en mayo y junio de 1919, francamente desfavorable para los obreros y sobre todo para los maestros, puso en duda la vigencia histórica de la alianza obrero-magisterial y de sus perspectivas futuras. Desde nuestro punto de vista, esta experiencia fue un factor decisivo para que los maestros --que nunca se identificaron plenamente con el proletariado-- se desanimaran a formar una organización gremial propia integrada al movimiento obrero. Entre 1920 y 1924 no encontramos ninguna organización magisterial en las federaciones obreras de la época; ni en la conciliadora Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM)⁶⁵ ni en la radical Confederación General de Trabajadores (CGT)⁶⁶.

Los cuatro años (1920-1924) de ausencia de organización gremial magisterial vinculada al movimiento obrero coinciden en el tiempo, con la gestión de José Vasconcelos como funcionario público, primero en la Universidad Nacional (1920-1922) y después en la SEP (1922-1924), y por lo tanto con la presidencia de Adolfo de la Huerta y posteriormente de Alvaro Obregón. Es decir, los dos primeros gobiernos de los sonorenses si bien, en términos generales, apoyaron la organización de los trabajadores (con el doble propósito de fortalecer políticamente su gobierno y de mantener la movilización y las demandas obreras dentro de un cauce que no

resultara amenazante para las relaciones de producción dominante), no lo hicieron así en el caso de los maestros. Todo lo contrario, el proyecto educativo estatal organizado y dirigido por José Vasconcelos logró evitar que los profesores estuvieran representados en una organización propia e independiente. Por lo que tuvieron que organizarse y expresarse políticamente como grupo social sólo dentro de las instancias de la SEP y de acuerdo con los objetivos de la propia Secretaría.

Por su parte, la moderada CROM aliada al grupo gobernante, hasta donde nosotros sabemos, en esos años, no mostró gran interés por fomentar la organización de los profesores. Podemos pensar que en 1920 - 1924 un enfrentamiento entre la poderosa central obrera y la Secretaría de Educación Pública --ambos apoyos fundamentales del régimen-- era deducidamente inadmisibile .

Más aún, la CGT⁶⁷, independiente del gobierno y siendo la alternativa de izquierda a la CROM en esos años, tampoco tuvo entre sus afiliados a ninguna agrupación gremial de profesores, a pesar de que la Confederación General de Trabajadores recogía en gran medida la tradición radical del antiguo Gran Cuerpo Central de Trabajadores del D.F., una de las fuerzas obreras más comprometidas con la huelga magisterial de 1919.

Como hemos dicho anteriormente tendrían que precipitarse una se-

rie de transformaciones políticas, sociales y económicas para que renaciera la organización de maestros. La salida de Vasconcelos de la SEP, y el gobierno de Plutarco Elías Calles facilitaron el surgimiento del sindicato de maestros.

A partir de 1929 se creó la ya mencionada Unión Sindical de Profesores del Distrito Federal afiliada a la Federación de Sindicatos Obreros del D.F. que "preconizaba la lucha del magisterio mexicano por sus derechos económicos y técnicos ; pero en unión de los asalariados de todas clases"⁶⁸. Pasarían 3 años más para el nacimiento de la Federación Nacional de Maestros vinculada a la CROM. Pero el estudio de esta nueva etapa del sindicalismo magisterial rebasa en mucho los límites de este trabajo.

Notas

1. Sobre la existencia de la noción apostólica del magisterio anterior al proyecto de José Vasconcelos, mencionaremos que Venustiano Carranza, en su primer Informe de Gobierno del 15 de abril de 1917 habla del magisterio como el "más noble apostolado", citado en Isidro Castillo, op.cit., p. 149.
Por otra parte, los regidores del ayuntamiento se referían en forma laudatoria a los educadores como apóstoles, cfr. AHCM, Boletín Municipal, tomo IV núm. 2, 31 de enero 1919, "Por la asociación de periodistas y la liga de maestros" y tomo IV, núm. 6, 28 febrero 1919, sesión 18 febrero 1919.
2. José Vasconcelos, Textos sobre educación, "Discurso día del maestro", p. 280.
3. Ibidem p. 272
4. El maestro revista de cultura nacional, t. 2, núm. 1 octubre 1921, "Carta de Gabriela Mistral a José Vasconcelos", Santiago, 7 agosto 1921, p. 57-58. Gabriela Mistral, escritora y educadora chilena fue invitada por Vasconcelos a trabajar en la SEP de 1922 a 1924.
5. El maestro revista de cultura nacional, tomo 1, núm. 4, julio 1921, Abel Ayala, "Mejores Maestros" p. 351-352.

6. José Vasconcelos, Textos sobre educación, "Discurso de la toma de posición del cargo de rector de la Universidad Nacional, 1920, p.208-209.
7. Unos años atrás, en 1921, Vasconcelos en su primer discurso del Día del Maestro promete establecer un salario mínimo que fuera por lo menos el doble del vigente entonces, cfr. (José Vasconcelos), Vasconcelos y la universidad, (Discurso día del maestro), "En el Teatro Abreu", 1921, p. 76. No. tenemos información hasta qué punto el Secretario cumplió su promesa. Sin embargo la próxima cita demuestra que a los dos años de fundarse la SEP ya se les escamoteaba a los maestros su sueldo y el pago era impuntual.
8. José Vasconcelos, Textos sobre educación, "Discurso Día del Maestro" (1923) p. 279.
9. El maestro, revista de cultura nacional, Tomo I, núm. 4, julio 1921, Abel Ayala, "Mejores Maestros", p. 351-352.
10. Richard B. Philips, José Vasconcelos and the Mexican Revolution of 1910, Stanford University, s.f., tesis de doctorado.
11. El maestro, revista de cultura nacional, Tomo 1, núm. 4, julio

1921, Abel Ayala op-cit. p. 351-352.

12. José Vasconcelos, Textos sobre educación, "Discurso del Día del Maestro", (1923), p. 250.
13. José Vasconcelos, El desastre, p. 60-61, citado por José Joaquín Blanco, Se llamaba Vasconcelos, México, FCE, p. 82.
14. José Vasconcelos, Textos sobre educación, op. cit. "Discurso de Día del Maestro", p. 208, 273 y 280.
15. José Joaquín Blanco, op. cit. , p. 103.
16. Ibidem. p. 87.
17. Ibidem. p. 103.
18. El Maestro, revista de cultura nacional, tomo 1, núm. 4, julio 1921, Abel Ayala, op. cit., p. 351-352.
19. José Vasconcelos, Textos sobre educación, "Discurso en la toma de posesión del cargo de rector de la Universidad Nacional", 1920, p. 290.
20. (José Vasconcelos, Vasconcelos y la Universidad, "Profesores ho-

norarios" p. 64.

21. Edgar Llinás op-cit., Apéndice II, "Ley Orgánica de la Secretaría de Educación Pública," 1923, p. 246-257.
22. Ibidem "Ley Orgánica de la SEcretaría de Educación Pública," 1923, Capítulo VII-"De las atribuciones de la Secretaría de Educación Pública", Art. 19, p. 252-253.
23. Ibidem, Art. 19, inciso III.
24. Ibidem
25. Ibidem, Art. 19, inciso I.
26. Ibidem, Art. 19, inciso II.
27. Ibidem, Art. 19, inciso IV.
28. BFVLT, "Federación de Sindicatos Obreros del D.F.", documento mecanografiado que contiene reseñas de los principales sindicatos que lo constituyeron, "Unión Sindical de Profesores del Distrito Federal", p. 236-242.

29. Ibidem, p. 237.
30. La Profesora Renée Rodríguez tuvo una destacada participación como dirigente y organizadora de mujeres en las décadas veinte y treinta. Ella figuró entre las convocantes al 1er. y 2o. Congreso de Obreras y campesinas que tuvieron lugar en la Ciudad de México en los años de 1932 y 1933 respectivamente.
31. José Joaquín Blanco, op. cit. p. 129.
32. José Vasconcelos, Textos sobre educación, "Discurso del día del maestro", (1923) p. 208.
33. Ibidem
34. (José Vasconcelos), Vasconcelos y la Universidad, (Discurso del Día del Maestro), "En el Teatro Abreu", 1921, p. 75.
35. José Vasconcelos, Textos sobre educación, "Carta abierta a los obreros de Jalisco", p. 227.
36. José Vasconcelos, La tormenta, p. 563.
37. José Joaquín Blanco, op. cit. p. 84.

38. (José Vasconcelos), Vasconcelos y la Universidad, "Profesores honorarios" p. 63-64.
39. José Joaquín Blanco, op. cit. p. 79
40. El Maestro, revista de cultura nacional, T. III, núm. III, 1923, "El Congreso decretó cuarenta y cinco millones para la instrucción pública", p. 245.
41. El Maestro revista de cultura nacional, T. I, núm. 4, leyenda en la contraportada.
42. José Joaquín Blanco, op. cit. p. 98.
43. José Vasconcelos, Textos sobre educación, "Discurso día del maestro, (1923) p. 276-277.
44. El Maestro, revista de cultura nacional, Tomo I, núm. 2, mayo 1921, Rafael Ramos Pedrueza, "Historia de México", p. 123.
45. El Maestro, revista de cultura nacional, T. 2, núm. I, octubre 1921, leyenda de la contraportada.

46. (José Vasconcelos): Vasconcelos y la Universidad, "Se convoca, a las mujeres a la campaña contra el analfabetismo", 13 julio 1920, p. 109.
47. José Joaquín Blanco, op. cit. p. 109.
48. José Vasconcelos Textos sobre educación, "Discurso en la toma de posesión del cargo de rector de la Universidad Nacional", p. 209.
49. José Joaquín Blanco, op. cit. p. 110.
50. Ibidem
51. Ibidem, p. 109.
52. El maestro, revista de cultura nacional, Tomo III, núm. 1, abril 1922, "Gabriela Mistral en la escuela que lleva su nombre" p. 14 -17.
53. Mary Kay Vaughan op. cit., p. 360 apud, Boletín de la Secretaría de Educación Pública, 1, 1, mayo 1922, p. 238; 1, 3, 1923, p. 81, 109-112; 1, 4, 1923-1924, pp. 111-117, 133-136, 300-302; 6 junio 1927, pp. 59-62.

54. José Joaquín Blanco, op. cit. p. 112.
55. Gabriela Mistral Lecturas para mujeres, (6a. edición), México, Editorial Porrúa, 1980 (Sepan cuantos, 68), "A la mujer mexicana", p. 90.
56. Mary Kay Vaughan, op.cit. p. 363-365.
57. Marta Acevedo El día de las Madres, México, SEP-Martín Casillas Editores, 1982 (Memoria y olvido imagenes de México, VII) Este libro hace un análisis histórico de las condiciones del surgimiento y desarrollo del día de las madres.
58. Boletín municipal, Tomo V, número 6, 6 febrero 1920, sesión 27 enero 1920.
59. Alfonso Taracena afirma que en 1929: "La mitad del público que escuchaba a Vasconcelos en las salas de espectáculos eran admiradoras suyas, madres e hijas que sabían leer y respetaban su labor educativa (...) Se dijo que una concentración vasconcelista en Ciudad Victoria fue la primera reunión política a la que asistió una mayoría femenina". La verdadera historia de la Revolución Mexicana, p. 246, citado por John Skirius en José Vasconcelos y

y la cruzada de 1929, México, Siglo XXI, 1978, p. 124).

60. John Skirius, op. cit. p. 123. Este autor explica la adhesión de maestras al Partido Antirreeleccionista porque ellas habían participado en los programas educativos vasconcelistas en (1921-1924) y cuando "la administración de Calles redujo el presupuesto, cambió los programas y purgó el personal, se sentían desordenadas y ansiaban el retorno de Vasconcelos.
61. Elena Torres había sido la encargada de los desayunos escolares bajo la gestión de Vasconcelos, y en 1929 fue militante antirreeleccionista, cfr. John Skirius, op. cit. p. 123 y Víctor Hugo Bolaños, Historia de la educación de México en el siglo XX contada por sus protagonistas, México Editorial Educación, Ciencia y Cultura, 1982, p. 30.
62. fem, Vol, 1, núm. 1, octubre-diciembre 1976, Margarita García Flores "Adelina Zendejas: la lucha de las mujeres mexicanas" p. 68-76.
63. John Skirius op. cit., p. 124.

CONCLUSIONES

La Constitución de 1917 consigna el carácter laico, gratuito y obligatorio de la enseñanza primaria, cumpliendo así con la aspiración popular de una educación para las masas, impulsada durante el proceso revolucionario. La Carta Magna también coloca el servicio de educación primaria bajo la dependencia directa de los ayuntamientos, despojando formalmente a los gobiernos federal y estatales de su responsabilidad directa hacia la instrucción pública. Sin embargo, el gobierno federal continuó otorgando un subsidio a la enseñanza edilicia del Distrito Federal. Cabe mencionar que la municipalización de las escuelas primarias se ubica dentro del fortalecimiento del "municipio libre" como fundamento político y administrativo autónomo del estado revolucionario planteado en la propia Constitución.

El régimen municipal resultó desfavorable para la enseñanza pública debido a que los recursos edilicios no eran suficientes para cubrir las necesidades de la educación. Además de que entre 1917 y 1929 todavía no se configuraba un proyecto gubernamental nacional de educación pública que desarrollara los principios establecidos en el artículo 3o. constitucional, que sirviera como referencia necesaria a la actividad desempeñada por los ayuntamientos del país, con lo cual es claro que, en esos momentos, de ninguna manera podría desarrollarse una educación pública adecuada. Es decir, un servicio educativo capaz de seguir los

mandatos constitucionales y de transformarse en una institución emergente del nuevo estado, que impulsara una educación transmisora de valores y de una ideología acorde con la política del Estado Revolucionario en vía de consolidarse. En el caso de la municipalidad de la Ciudad de México, la instrucción pública dependiente del Ayuntamiento se impartía en condiciones muy precarias y las actividades de las escuelas municipales se guiaban por un conjunto de lineamientos desarticulados dictados por los ediles. Además la infraestructura escolar material era inadecuada: los edificios eran ruinosos e insalubres aparte de ser insuficientes para la población estudiantil que asistía a las escuelas.

Los maestros empleados en los establecimientos escolares municipales entre 1917-1920 constituyeron un sector de trabajadores asalariados al servicio del Estado con características propias y experiencias comunes. Los profesores edilicios para 1919-1920 recibían, en promedio, un salario ligeramente superior al requerido por una familia obrera para cubrir sus necesidades elementales. Cabe señalar que había importantes desigualdades salariales entre las categorías laborales de los maestros. Encontramos también que existía una fuerte discriminación hacia el magisterio femenino en el nivel salarial y en el acceso a los puestos superiores. La relación laboral de los profesores edi

licios con el Ayuntamiento era muy inestable. Aunque existió un reglamento para el cese y la suspensión de los mentores, en general la estabilidad en el trabajo de los maestros se determinaba arbitrariamente por las autoridades municipales. También privaba la injusticia en la administración de las escasas prestaciones laborales que tenían los maestros: jubilación, gratificación, lotes fúnebres y espectáculos gratuitos. Los ediles distribuían estos beneficios entre el magisterio de una manera irregular y por lo general de acuerdo con su conveniencia política inmediata. Desde la perspectiva del Ayuntamiento, estas prestaciones, eran concesiones graciosas brindadas por la corporación edilicia al profesorado; y no como derechos de trabajo de los educadores. Por otra parte, la ausencia de indicios de que el gremio magisterial de la Ciudad de México haya exigido colectivamente el cumplimiento de las prestaciones laborales referidas, y el hecho de que sólo en muy contados casos --siempre a título personal-- algunos maestros solicitaran el pago de sus pensiones, nos conduce a inferir que antes de la huelga de mayo de 1919, los profesores de la municipalidad mencionada carecían casi por completo de la noción de ser trabajadores asalariados con derechos laborales que los ampararan y les proporcionaran determinadas prestaciones.

En mayo de 1919, el gobierno federal suspendió el subsidio que había venido proporcionando a los ayuntamientos del D.F.. Ensegui

da, el Ayuntamiento de la Ciudad de México declaró públicamente que se vería incapacitado para seguirse haciendo cargo de la enseñanza primaria superior y que sólo contaría con medios para sufragar la impartición de la primaria elemental. Ante esta situación, los profesores del D.F., representados por la Liga de Maestros, se declararon en paro, exigiendo el pago de los salarios que ya habían devengado y la sobrevivencia de la educación primaria superior en la demarcación antedicha. El Ayuntamiento de la Ciudad de México no reconoció la validez de las demandas del magisterio, ni la licitud de su protesta. En cambio, el movimiento de los maestros obtuvo el comprometido apoyo del movimiento obrero de todas las tendencias --desde las más radicales hasta las mediadoras-- y de otros sectores de la Sociedad. Incluso varios sindicatos se fueron a la huelga solidaria. El amplio despliegue de apoyo obrero al magisterio atrajo la represión gubernamental contra los paristas. Ello causó, por el momento, el freno a las luchas proletarias en el Distrito Federal; además de manifestar la política intransigente de Venustiano Carranza hacia los trabajadores. Mientras el Primer Jefe se enemistaba cada vez más con los obreros, el grupo de los sonorenses que lo habría de desplazar, se estaba fortaleciendo al poner en práctica una política basada en las alianzas y en la conciliación de las clases sociales.

Si bien la huelga de maestros y sus aliados obreros fue-

derrotada en mayo de 1919, esta movilización logró expresar una incipiente conciencia de clase del magisterio que se sintetiza en los siguientes planteamientos:

- a. El magisterio constituye un grupo social específico de trabajadores asalariados, con intereses propios.
- b. En tanto trabajadores los maestros tienen derecho a luchar para elevar su condición laboral. Tienen derecho a un salario regular a la estabilidad en el empleo y a ciertas prestaciones (jubilación)
- c. La exitosa defensa de los intereses de los profesores depende de que se lleve a cabo una lucha colectiva de todo el gremio magisterial y de la vinculación con el movimiento obrero, que tiene interés sociales, políticos y laborales comunes al magisterio.

La perspectiva de la Liga de Maestros del Distrito Federal sobre el trabajo magisterial supone una ruptura con la visión tradicional de la labor del profesor como una vocación espiritual y sacrificada.

Por otra parte, es necesario mencionar también que la huelga de profesores del Distrito Federal se dió en un momento crítico para el Ayuntamiento de la Ciudad de México. Pues en ese entonces se había fortalecido la posición carrancista de suprimir el Ayuntamiento de elec-

ción popular de la capital, lo que suponía la restricción a los derechos políticos de los habitantes de la demarcación. Incluso el Ejecutivo Federal había enviado al Congreso una iniciativa para anular el régimen municipal en la Ciudad de México. Entre las razones aducidas para justificar tal medida se mencionaba la incapacidad de esa corporación edilicia para hacerse cargo del servicio de educación pública. Por eso, la violenta protesta del profesorado, al hacer patente la crítica situación de la enseñanza edilicia, favoreció los proyectos de supresión del municipio libre de México, aún cuando éste no fuera un objetivo del movimiento magisterial de mayo. Al mismo tiempo, el paro del profesorado edilicio también fue una presión para que posteriormente el gobierno central se comprometiera a crear un proyecto educativo nacional que contara con el apoyo de la federación.

A pesar del fracaso inmediato de la huelga de mayo el Ayuntamiento capitalino se preocupó por subsanar las deficiencias de la enseñanza que habían sido evidenciadas por el movimiento huelguístico magisterial; para ello dictó una serie de medidas tendientes a mejorar la situación de la enseñanza impartida por el municipio; pero en la práctica esas medidas no lograron nada positivo. Sólo después de la caída de Venustiano Carranza y del ascenso al poder de los sonorenses --Adolfo De la Huerta y Alvaro Obregón-- se operó una transformación profunda en la educación pública encabezada por José Vasconcelos. Se federalizó la

}

enseñanza oficial y se fundó la Secretaría de Educación Pública. El proyecto educativo planteado por José Vasconcelos estaba comprometido con la educación de las masas y tenía un contenido nacionalista. Era un plan de educación nacional pero que respetaba cierta autonomía de los centros escolares. Con la creación de la SEP y la acción educativa vasconcelista, los gobiernos de De la Huerta y Obregón elevaron la educación pública a un plano primordial como nunca lo tuvo durante la presidencia de Venustiano Carranza. La educación pública vasconcelista correspondía en gran medida a las necesidades políticas de los sonorenses en el poder. Pues atender una demanda aglutinadora como la educativa era una medida que fortalecía al grupo gobernante en tanto lograba la confluencia de intereses de diversos grupos sociales en una política estatal. Ello indudablemente contribuía a evitar o por lo menos; a suavizar, los enfrentamientos entre las clases sociales, que era un fundamento de la política de los gobiernos sonorenses.

Un elemento constitutivo del planteamiento educativo de José Vasconcelos fue la concepción, de origen liberal, de que el magisterio era equiparable a un apostolado laico. Según esa concepción, la labor del maestro se entendía como una tarea de carácter espiritual que exigía del mentor las cualidades cristianas de abnegación, sacrificio y un completo desprendimiento hacia los bienes materiales. Por ende, los educadores no tenían que conducirse como trabajadores asalariados inte-

resados en obtener un beneficio material. Por el contrario, Vasconcelos enfatizaba el carácter espiritual y superior de la labor del magisterio, como un medio para lograr que los profesores se identificaran plenamente con los objetivos del proyecto educativo estatal. Dentro del cual, no cabía reconocer a los mentores como un grupo social con intereses sociales propios, ni tampoco como un sector de trabajadores asalariados sujetos a un régimen legal en el plano laboral. Todo ello propiciaba que a los maestros se les excluyera de los derechos laborales más elementales, tales como: el pago regular de sus sueldos, las prestaciones laborales, la organización sindical y otros. Lo anterior indica que la visión apostólica del magisterio que sustentaban las altas autoridades de la SEP, con Vasconcelos a la cabeza, era incompatible con el desarrollo de la conciencia clasista entre el profesorado.

De lo anterior se desprende que la ideología basada en el sen tido apostólico y evangelizador del magisterio supuso la derrota y la sepultura --por varios años-- de la incipiente conciencia de clase que mostraron los profesores del Distrito Federal, a partir de su movimiento de huelga de 1919, al que ya nos hemos referido ampliamente.

Por lo consiguiente, es claro que, en gran medida la concepción apostólica del magisterio que se propuso imbuir la SEP en los mento res, venía a desarticular todo aquello que pudiera entenderse como la

continuación de la lucha de los profesores por defender sus derechos laborales y las premisas políticas sustentadas por la Liga de Maestros, la organización que dirigió la jornada huelguística de 1919. Por lo demás, la idea del apostolado contraponía las virtudes cristianas de abnegación y sacrificio a las prácticas sociales, necesariamente violentas, que el profesorado había asumido durante la protesta organizada de mayo de 1919; asimismo, el carácter espiritual de la vocación magisterial era aducido por la SEP como una manera de hacer aparecer como ilegítimas las demandas salariales que había enarbolado el movimiento del profesorado del D.F.; dentro de esta misma tónica ideológica la SEP predicaba la necesidad de que los profesores colaboraran con el gobierno, en oposición a la actitud abiertamente desafiante que habían mostrado los participantes en el movimiento magisterial de mayo. Por último, la idea de que el profesorado tendría que estar animado de un sentimiento de servicio y armonía hacia todas las clases sociales, servía para desvirtuar la alianza que había promovido la Liga de Maestros en 1919 con el movimiento obrero organizado.

La concepción apostólica del magisterio impulsada por la SEP preeminó, contradictoriamente, entre los propios profesores, a pesar de que era completamente desfavorable a los intereses de su grupo social. Ello se debió a un complejo proceso que rebasa los límites de este trabajo. Sin embargo, algunos de los factores que contribuyeron para que esto sucediera son: El carácter popular nacionalista del proyecto

educativo vasconcelista, las amplias posibilidades de acción que la creación de la SEP brindaba a los maestros, la especial atención de Vasconcelos a la incorporación de las mujeres a las tareas educativas, y la separación que se dió, por muchos años, entre el magisterio y el movimiento obrero.

A N E X O

Reproducimos la lista de títulos de obras pedagógicas leídas por los profesores de la Ciudad de México que consigna el Informe elaborado por el profesor Gregorio Torres Quintero, por que puede resultar útil para investigaciones sobre la historia de la pedagogía en México.

Achille, Metodología; Aguayo, Pedagogía, La escuela primaria, como debe ser; Alcántara García, Higiene escolar, Antropología pedagógica, La educación intelectual y los métodos de enseñanza, Trabajo manual, Educación de párvulos, Educación intuitiva, La educación estética; Altamira, Enseñanza de la historia; Ardigó, Ciencia de la educación; Balmes, Criterio, Filosofía; Barth, Pedagogía; Binet, Psicología experimental, Niños anormales; Boletín del Ministerio de Educación Pública y Bellas Artes; Bruño, Pedagogía; Bunge, Psicología; Caballero y Rodríguez, El espíritu de la enseñanza; Canseco, Guía del profesor; Carrillo Carlos, Artículos pedagógicos; Castellanos Abraham, Metodología especial, Pedagogía Rébsamen, Metodología; Claparede, Psicología pedagógica; Compayré, Curso de Pedagogía, Moral, Educación intelectual y moral del niño, Historia de la Pedagogía, Psicología; Courrier, La enseñanza elemental; Dauguet, Historia de la Pedagogía; Deramont Danzot, Les travaux manuels; Dewey, Psicología del pensamiento, Las escuelas de mañana; Dil, Mario, Pedagogía aplicada al trabajo manual; Dubois, La educación de sí mismo; Escuelas públicas de Puerto Rico, Manual del maestro; Fenelón, Educación de la mujer; Ferrer Guardia, La escuela moderna; Fitch, Conferencias sobre enseñanza; Flores Manuel, Pedagogía; Froebel, Educación del hombre; García, Samuel, Lógica; Gerardo, Barón de, Curso normal; Girón, Educación colectiva; González J., Niños anormales psíquicos; González, Jesús, Higiene escolar; Greard, Educación e instrucción;

Greenwood, Pedagogía práctica; Guillé, La enseñanza del español; Guyau, La educación y la herencia; Harris, Fundamentos psicológicos de la educación; Hernández, Sociología y Educación; Hernández, J.S., Album pedagógico; Hindsale, Enseñanza de la historia; Horner, Guía del maestro; James, William, Pláticas pedagógicas, Psicología; Key, Allen, El siglo de los niños; Kieffer, La autoridad en la familia y en la escuela; Kiel, Metodología de la Geografía, Metodología de la Geometría, Metodología de la educación cívica; Le Bon, Psicología de la educación; Legouvé, Arte de la lectura; Livas, Metodología de la Aritmética; Longinos Cardena, La educación; Lledós y Anaya, Pedagogía; Manual práctico del método Montessori; Mercier, Psicología; Montessori, Método de la Pedagogía científica; Nicoloy, Los niños mal educados; Organo del Colegio de Profesores Normalistas de México, La enseñanza primaria; Osuna, Elementos de Etica, Psicología; Palacios, Metodología de la Aritmética; Palacios, Juana, Guía metodológica de la lectura; Palmer, El maestro ideal; Paroz, Historia de la Pedagogía; Picard, ¿Cómo debe ser tratado el niño?; Pinard, Puericultura; Pinloche, Pestalozzi y la educación popular moderna; Posada, Ideas pedagógicas modernas; Preyer, El alma del niño; Pyle, Psicología; Queyrat, El juego; Rébsamen, Guía metodológica de la lectura; Ribot, Psicología de la atención; Rodríguez Calderón, Psicología general; Roerich, Teoría de la educación; Rousseau, Emilio; Ruiz, Luis E., Pedagogía; Santur, Pedagogía; Sheldon, Lecciones de cosas; Sluys, La educación estética; Sosa García, Conocimiento intuitivo de la

naturaleza; Spregeel, Pedagogía del espíritu; Sully, Psicología pedagógica; Taylor, Estudio del niño; Thomas, Educación de la familia; Torres Quintero, Guía metodológica de la lectura; Toulouse, Cómo se forma una inteligencia; Wickersham, Métodos de instrucción; Zela, Artículos pedagógicos.

FUENTES DOCUMENTALES

Archivos y bibliotecas.

- a. Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM)
Actas de Cabildo (sesiones secretas y ordinarias) y documentos relativos a las escuelas municipales en los años 1917-1921.
- b. Archivo General de la Nación - México (AGN)
Ramo del trabajo.
- c. Centro de Estudios de Historia de México Condu-
mex-Archivo Carranza (CEHMC-AC).
Colección de telegramas dirigidos a Venustiano Carranza
- d. Biblioteca Pública Vicente Lombardo Toledano (BPVLT).
Documentos sobre la Federación de Sindicatos Obreros del D.F. (1916-1928).
- e. Biblioteca México-Fondo Basave.

Folletería.

- a. Comité Pro-Municipio Libre, Municipio Libre (colección de artículos, documentos y discursos de diversos autores), México, s.p.i., Junio 1919, 42 p.
- b. La primera página roja de los maestros mexicanos? (colección de artículos y documentos de diversos autores), s.p.i. y s.f.

Publicaciones periódicas.

- a. Boletín Municipal, Órgano del Ayuntamiento de México, México, 1918-1920 (semanal y/o quincenal)
- b. El maestro, revista de cultura nacional, México, Universidad Nacional, abril 1921 a septiembre 1923.

BIBLIOGRAFIA

Libros

Acevedo, Marta, El 10 de Mayo, México, SEP-Martín Casillas, 1982 (Memoria y olvido: Imágenes de México, VII).

Basurto, Jorge, El proletariado industrial en México, 1850-1930, México, UNAM, 1975.

Blanco, José Joaquín, Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica, México, FCE, 1977 (Vida y pensamiento de México).

Bolaños, Víctor Hugo, Historia de la educación de México en el siglo XX contada por sus protagonistas, México, Editorial Educación, Ciencia y Cultura, 1982.

Bowles, Samuel and Herbert Gintis, Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life, London, Routledge & Kegan Paul, 1976.

Bringas Santoyo, Guillermina y David Mascareño Saucedo, La prensa obrera en México 1870-1970, FCPS, UNAM, 1977 (tesis inédita).

Calzada Padrón, Feliciano, Municipio Libre: Fortalecimiento del federalismo, México, ENEP Acatlán - UNAM, 1983.

Carmona, Fernando, Educación, historia, obstáculos y perspectivas, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1967.

Carr, Barry, El movimiento obrero y la política en México 1910-1920, México, SEP, 1976 (Col. Sep Setentas).

Castillo, Isidro, México: sus revoluciones sociales y la educación, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976.

Civeira Taboada, Miguel, La ciudad de México en 500 libros, México, D.D.F., Secretaría de Obras y Servicios, 1973
(Colección Popular Ciudad de México).

Clark, Marjorie Ruth, Organized Labor in Mexico, Chapel Hill, The North Carolina University Press, 1934.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, 1922.

Córdova, Arnaldo, La ideología de la Revolución Mexicana; la formación del nuevo régimen, México, Era, 1973.

Cumberland, Charles C., Mexican Revolution: the Constitutionalist Years, Austin, University of Texas Press, 1972.

De la Torre Villar, Ernesto, et. al., Historia Documental de México, 2 Vols., México, Universidad Autónoma de México, 1974.

González Casanova, Pablo, En el primer gobierno constitucional (1917-1920), México, Siglo XXI, IIS, UNAM, 1980 (La clase obrera en la historia de México 6).

Grace, Gerald, Teachers, Ideology and Control, London, Routledge & Kegan Paul, 1978.

Guadarrama, Rocío, Los sindicatos y la política en México: la CROM 1918-1928, México, Editorial Era, 1981.

Hart, John, Los anarquistas mexicanos 1860-1900, México, SEP, 1974 (Col. Sep Setentas).

Huitrón, Jacinto, Orígenes e historia del movimiento obrero en México, Editores Mexicanos Unidos, 1974.

Llinás Alvarez, Edgar, Revolución, educación y mexicanidad: la búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano, México, UNAM, 1979.

Loyo Brambila, Aurora, El movimiento magisterial de 1958 en México, México, Ed. Era, 1979.

Matute, Alvaro, La carrera del caudillo, México, El Colegio de México, 1980, (Historia de la Revolución Mexicana, 8).

Mistral, Gabriela, Lecturas para mujeres, 6a. edición, México, Ed. Porrúa, 1980, (Sepan Cuántos, 68).

Morales-Gómez, Daniel (ed) La educación y el desarrollo dependiente en América Latina, México, Ediciones Gernika, 1979 (Colección Educación y Sociología).

Monroy Huitrón, Guadalupe, Política educativa de la revolución 1910-1940, México, SEP, 1975 (Col. Sep Setentas, 203)

Puig Casauranc, José Manuel, La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días, México, SEP, 1926.

Raby, David, Educación y revolución social en México, México, SEP, 1974 (Sep Setentas 141).

Rodríguez, Miguel, Los tranviarios y el anarquismo en México 1920-1925, Puebla, Centro de Estudios Contemporáneos, UAP, 1980.

Salazar, Rosendo, Historia de las luchas proletarias de México, 1923-1936, México, Ed. Avante, 1938.

Sánchez, George I., México: a Revolution by Education, New York, Viking Press, 1963.

Skirius, John, José Vasconcelos y la Cruzada de 1929, México, Siglo XXI, 1978.

Taibo II, Paco Ignacio y Rogelio Vizcaíno, Historia y crónicas de la clase obrera en México, México, ENAH/INAH, 1981 (Colección Cuicuilco).

Taibo II, Paco Ignacio y Rogelio Vizcaino, Memoria roja. Luchas sindicales en los años 20, México, Ediciones Leega/Júcar, 1984 (Crónica general de México, 2).

Taracena, Alfonso, Mi vida en el vértigo de la revolución mexicana, México, Ed. Botas, 1936.

Valades, C. José, Sobre los orígenes del movimiento obrero en México, México, Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano- CEHSMO, 1979, (Colec. Cuadernos Obreros 20).

Vasconcelos, José, La tormenta, México, Ediciones Botas, 1948.

Vasconcelos, José, José Vasconcelos y la Universidad (Introd. y Sel. de Alvaro Matute), México, Difusión Cultural UNAM, 1983 (Textos de Humanidades, 36).

Vasconcelos, José, Antología de textos sobre educación (Introducción y selección de Silvia Molina), México, FCE-SEP, 1981, (SEP/80, 8).

Vaughan, Mary Kay, Estado, clases sociales y educación en México, 2 tomos, México, FCE-SEP, 1982 (SEP/80, 28).

Vázquez, Josefina, Nacionalismo y educación en México, México, El Colegio de México, 1970.

Wilkie, James, La revolución mexicana, gasto federal y cambio social, México, FCE, 1980.

Zea, Leopoldo, Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1956.

Artículos.

Cockroft, James, "Los maestros de primaria en la revolución mexicana " en Historia Mexicana XVI, El Colegio de México, 1967.

Pescador Osuna, José Angel, "La formación del magisterio en México" en Perfiles educativos, núm. 3, Oct. Nov. Dic. 1983.

Vaughan, Mary Kay, "Women, class and education in Mexico 1880-1923", Latin American Perspectives, Vol. IV Núms. 1 y 2, Los Angeles, Ca, 1977.

Tesis

Crowley, Florence, The Conservative Thought of José Vasconcelos, University of Florida, 1963, (tesis de doctorado).

Hansis, Randal George, Alvaro Obregón, the Mexican Revolution and the Politics of Consolidation 1920-1921, University of New Mexico, 1971 (tesis de doctorado).

Phillips, Richard Baker, José Vasconcelos and the Mexican Revolution of 1910, Stanford University, 1970, (tesis de doctorado).

Smith, Lola Bess, Policies and achievements of President Obregón of México, University of New Mexico, 1924.