

TESIS CON.

FALLAS DE ORIGEN

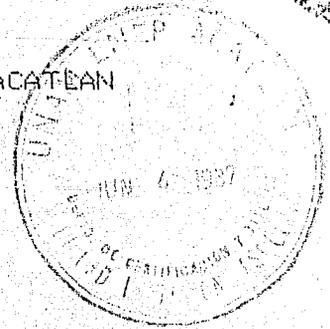
TOMO-2

3

1 ej.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN



NARCISO BASSOLS: UN PROYECTO POLITICO PEDAGOGICO PARA LA  
FORMACION DE UN SUJETO SOCIAL (1931-1934)


Y PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN SOCIOLOGIA PRESENTAN

ELENA BROWN GHINIS Y EDELMIRA HARTASANCHEZ HERRERA

ACATLAN, EDO. DE MEXICO, SEPTIEMBRE DE 1986



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está 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.

# INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO I. MARCO TEORICO	4
CAPITULO II. CONTEXTO NACIONAL	20
2.1 Creación del Partido Nacional Revolucionario	20
2.2 La crisis económica de 1929 y la estrategia estatal para el desarrollo de México	56
2.3 Autonomía Universitaria	76
2.4 Educación Socialista	93
CAPITULO III. PROYECTO POLITICO-PEDAGOGICO (SEP)	99
3.1 Educación Laica	99
3.2 Educación Urbana	103
3.2.1. Educación Primaria	
3.2.2. Educación Secundaria	
3.2.3. Educación Técnica	
3.2.4. Educación Normal	
3.3 Educación Rural	118
3.3.1. La Escuela Rural	
3.3.2. La Escuela Normal Rural	
3.3.3. Misiones Culturales	
3.3.4. Escuela Regional Campesina	
3.3.5. Apoyo a la Educación Rural	
3.3.6. Centros de Educación Indígena	
3.4 Oposición del Magisterio a Bassols	157
3.5 Educación Sexual	165

CAPITULO IV.

CONCLUSIONES

171

CAPITULO V.

BIBLIOGRAFIA

177

APENDICE

ENTREVISTAS

## INTRODUCCION

El presente trabajo es producto del Seminario de Preespecialización sobre Problemas Educativos, impartido en la carrera de Sociología, pues fué en el donde se conformó un grupo de trabajo interdisciplinario compuesto por once miembros provenientes de las carreras de Pedagogía (cuatro) y Sociología (siete). Después de dos semestres de trabajo continuo sobre la problemática educativa latinoamericana, consistente en la revisión y discusión de diversas corrientes teóricas, surgió la propuesta de abocarse específicamente a la investigación de la política educativa mexicana, para concluir en la elaboración de una tesis de carácter colectivo. Asimismo, el período elegido fue el comprendido entre los años 1920-1934, ya que por ser los años inmediatos a la lucha armada revolucionaria -la cual interpretamos como un proceso histórico que rompió con las estructuras sociales, políticas y económicas del porfirismo-, posee una enorme riqueza de proyectos político-pedagógicos que coadyuvaron a la reconstrucción del estado-nación. Ante la ausencia de una sociedad civil articulada, el grupo denominado "familia revolucionaria" toma a su cargo la dirección política y cultural del país, de modo que modifica la correlación de fuerzas previa y genera así una coyuntura caracterizada por la lucha por la hegemonía que entablan entre sí las distintas facciones de este grupo, así como también con los sectores conservadores que permanecen al margen de él.

Es en tal contexto político donde cobra especial relevancia la educación como una de las esferas a considerar en la búsqueda del consenso en torno al proyecto del grupo dominante y en la conformación del nuevo sujeto social del México moderno, de lo cual es muestra tanto la creación de la Secretaría de Educación Pública de carácter federal, como la política educativa que instrumenta - de la cual constituyen ejemplos importantes el proyecto de educación rural, el de capacitación técnica y el de la Casa del Indígena, entre otros-.

La lógica con la cual abordamos inicialmente la investigación articulaba varios objetivos:

a) Romper con el encuadramiento que algunos investigadores hacen de la investigación educativa al ubicarla exclusivamente en el plano escolar. Partiendo del hecho de que en una sociedad, considerada ésta como una totalidad, los elementos que la conforman interactúan y se complementan entre sí, pues como afirma Habermas "la totalidad exige que las estructuras sociales se entrecrucen como ruedas dentadas" (Habermas, J. "Teoría..." p. 60), sostenemos que el fenómeno educativo no puede quedar restringido a un mero canal de transmisión de la ideología dominante. De ser así, se le negaría la posibilidad de generar espacios de discusión política y de participación en los cambios sociales. Por eso, retomamos la aportación de Adriana Puigross, quien conceptualiza a la educación como un "hecho multideterminado" (Puigross, A. "La construcción...", p. 2).

b) Ubicar los proyectos político-pedagógicos dominantes del período -representados por José Vasconcelos, Moisés Sáenz y Narciso Bassols -, como propuestas que surgen en un momento histórico específico y, por

ende, estrechamente vinculadas a los intereses del grupo que busca consolidarse como hegemónico. Lo anterior nos condujo a realizar un estudio amplio del período para localizar las modificaciones que sufre la correlación de fuerzas sociales en las distintas coyunturas que se presentan y en las cuales intervienen factores tales como la injerencia de los Estados Unidos de América en la política y economía mexicanas, las demandas de los sectores populares que participaron en la revolución, y, en fin, una contextualización de las medidas educativas oficiales del período, a fin de demostrar que todo proyecto pedagógico es también un proyecto político.

Por todo lo anteriormente expuesto, nuestra investigación implicaba una búsqueda ardua de bibliografía y documentos de la época, que nos permitiría tener un panorama aproximado de la misma. Sin embargo, el trabajo no pretendía dar como resultado una tesis enciclopédica, sino recuperar de todos los datos obtenidos, elementos para la construcción de nuestro objeto de estudio. En consecuencia, el lector no encontraría en ella una mera recopilación historiográfica sino una interpretación dinámica que utilizaría las herramientas metodológicas que ofrece el marco teórico elaborado grupalmente.

Concretamente, el trabajo se inició en abril de 1984, guiado por una dinámica grupal que nos permitió a todos los integrantes participar en el estudio de cada apartado de nuestra investigación y tener, simultáneamente, un panorama amplio del período. No obstante, debido a que las necesidades personales impusieron una selección de prioridades, el trabajo colectivo inicial fue subdividido y, a partir de junio de 1986, se forma el equipo interdisciplinario que presenta esta tesis, integrado por dos pasantes de Sociología y dos de Pedagogía.

En esta última etapa, hemos optado por analizar únicamente el período que corresponde a la administración de Bassols al frente de la S.E.P., por considerar que representó un momento coyuntural sumamente importante para la historia de la educación mexicana y, en especial, para la conformación del estado-nación, puesto que se trata de un momento crítico en todos los ámbitos -económico, político y social- cuya resolución enfrentó al grupo gobernante, el cual abanderaba una propuesta modernizadora, con los grupos actuantes en el ámbito de la sociedad civil -iglesia católica, intelectualidad liberal y magisterio, principalmente-. Fue este proceso el que dió origen a una modificación en la correlación de fuerzas sociales, caracterizada por la marcada institucionalización del estado, a través de la creación y/o redefinición de diversos organismos oficiales.

Igualmente, presenciámos la emergencia de nuevos canales de penetración ideológica que los grupos sociales subalternos utilizaron para incidir en la conformación de un sujeto social alternativo al proyecto oficial -tal es el caso de las asociaciones laicas auspiciadas por el clero católico y el incremento del número de instituciones educativas privadas-.

De nueva cuenta, la lógica que guió nuestra investigación fue semejante a aquella utilizada por el grupo inicial, ya que quisimos conservar los ejes de análisis originarios, la conceptualización que de la educación se hace en dicho trabajo y proporcionar una línea de

continuidad al aprendizaje adquirido gracias a la experiencia anterior. En consecuencia, aunque seguimos considerando al conjunto de las instituciones que conforman el aparato estatal como una vía para socializar el proyecto político-pedagógico del grupo que en ese momento ocupa una posición dominante, privilegiamos el análisis del sistema educativo por ser éste el que posee un peso relativo mayor en ese proceso al definir a los agentes, a los sujetos y a las modalidades educativas insertas en un proyecto político que, a su vez, maneja explícita o implícitamente, una determinada concepción sobre los fines de la educación y los medios para difundir un normativo simbólico. En ese sentido, optamos por priorizar el análisis cualitativo sobre el meramente cuantitativo, hecho que nos permitió ubicar nuevas líneas de investigación susceptibles de ser abordadas en análisis posteriores, en tanto se encuentran íntimamente relacionadas con el fenómeno educativo.

La explicación de una realidad histórica donde los hechos y acontecimientos del pasado encuentren una lógica interpretativa capaz de ofrecer respuestas a interrogantes que forman parte de la memoria e identidad colectivas, tendientes a producir y reproducir la vida en el presente y a proyectar su planeación futura, es el objetivo que subyace en el presente análisis. Conocer los mecanismos que posibilitaron la existencia de una realidad político-educativa determinada, así como su constante recreación, nos ha permitido clarificar una perspectiva crítica para abordar, en nuestro desempeño profesional actual y futuro, el análisis de la política educativa instrumentada hoy día por el estado mexicano.

## MARCO TEORICO

### 1 El doble carácter del Estado.

Para hablar del estado es preciso, en una primera aproximación, actualizar que lo conceptualizamos no únicamente como el conjunto de instituciones o aparatos gubernamentales a través de los cuales se administra y se pretende imprimir una lógica de poder a la vida pública de un país en lo particular, sino como una relación social multideterminada y dinámica que da origen, en forma simultánea, a entidades y sujetos sociales cuya delimitación es producto de un proceso que los interrelaciona, y que, paralelamente, conforma al estado. Es así como la articulación del sistema de dominación social realizada por el estado queda atravesada por el doble carácter que éste reviste: el plano material y el plano ideal. El primero alude al surgimiento y posterior desenvolvimiento de la actividad económica en un ámbito espacialmente delimitado; mientras que el segundo se refiere a la génesis y difusión de un normativo simbólico -entendido éste como el conjunto de símbolos, valores, normas, discursos y, en general, prácticas culturales- que conforma a una comunidad como tal, a la vez que fundamenta una identidad colectiva en particular (Oszlak, O. "Formación...", pp. 8-11). En otras palabras, existe una primera diferenciación entre el aparato institucional y las relaciones sociales, pero ambas esferas se articulan en una misma instancia: el estado. A continuación procederemos al análisis de cada una de ellas, a fin de precisar con mayor claridad cómo se concretiza el proceso de formación del estado-nación.

#### 1.1 El estado como principio ordenador de relaciones sociales..

Para legitimarse como fuente centralizadora del poder, el estado tiene que afrontar las múltiples manifestaciones de "desorden" que caracterizan a una sociedad determinada en un momento histórico específico. En efecto, para regular el funcionamiento de la sociedad de manera que se posibilite el desarrollo de una trama de relaciones de producción y de dominación social acordes con el proyecto político-económico del grupo dominante, es preciso modificar la dinámica habitual de relaciones sociales imponiendo un nuevo marco de convivencia. El grado en que dicha modificación violenta al conjunto de las instancias sociales, dependerá, en gran medida, del mayor o menor acuerdo entre el proyecto propuesto por el grupo que pretende centralizar el poder y aquél que hasta ese momento ha definido el devenir de la comunidad en cuestión, así como del carácter de su inserción en lo social. Dado que la totalidad social no es resultado de una mera sumatoria de sus partes, sino que, por el contrario, subsiste una relación dialéctica entre el todo y sus partes, así como entre las diferentes partes entre sí, las alteraciones en la estructura de las relaciones sociales tienen, indudablemente, repercusiones -perceptibles en diferentes momentos y con diversa intensidad- en todos los ámbitos sociales. Por eso, "ordenar" los comportamientos sociales se convierte en un imperativo para la supervivencia de un equilibrio temporal que posibilite, al mismo tiempo, la consolidación del estado en su carácter formal o ideal.

Lo anterior no implica, en ningún momento, anular los antagonismos presentes entre los diferentes grupos que conforman a la sociedad civil (1), antes bien, se trata de conceptualizar el proceso de conformación del estado-nación como un proceso que enmarca y articula, a su mismo tiempo, a las fuerzas sociales actuantes, buscando integrarlas y orientarlas hacia: el desarrollo material de la sociedad en su conjunto y la difusión de un normativo-simbólico que legitimen la diferencia frente a otras unidades nacionales. Es más, tenemos presente que todo intento por organizar lo social pone de manifiesto la artificialidad y la contingencia de la vida social misma, de las relaciones de poder que en ella subsisten y le dan forma, así como de la inestabilidad del equilibrio alcanzado en cualquier modalidad de vida colectiva.

## 1.2 El estado como aparato institucional.

El aspecto material del estado, su objetivación institucional, ha sido tradicionalmente el más estudiado. Lo que ahora nos interesa no es tanto el enfoque cuantitativo del proceso de génesis y desarrollo del aparato estatal, sino el cualitativo. Por ello hacemos hincapié en la heterogeneidad inherente a las instituciones estatales pues en tanto instancias de decisión y ejecución de un proyecto político-económico dominante, su actuación y su propia ubicación en un contexto social, son resultado de una correlación de fuerzas que redefine constantemente la intencionalidad original de la acción estatal. Es también en este sentido que abordaremos posteriormente el análisis del proceso de producción, circulación y recepción del discurso ideológico emitido desde el estado, mediante el cual interpela a la sociedad.

Tomando en cuenta lo anterior, cuando hacemos alusión a la presencia estatal en el ámbito de la sociedad política y a las relaciones que mantiene con la sociedad civil, tenemos en mente el conjunto de conflictos que caracterizan la dinámica de las diferentes agencias oficiales, tanto hacia su interior como hacia el exterior, pues entre ellas subsisten diferencias -que van desde el tamaño, el grado de su autonomía, clientela, funciones, jurisdicción y recursos, hasta su permanencia e impacto social-, las cuales ponen de manifiesto cuán compleja resulta la formalización de un principio articulador y centralizador del poder. En otras palabras,

"Precisamente los dos elementos que introducen mayor ambigüedad -v.g. su relativa incoherencia interna e indiferenciación externa- permiten concebir su ámbito de competencia y acción como una arena de negociación y conflicto, donde se dirimen cuestiones que integran la agenda de problemas socialmente vigentes. El proceso histórico a través del cual estas cuestiones se problematizan, plantean y resuelven, da lugar a contradictorias relaciones entre sociedad civil y estado que aumentan la heterogeneidad del aparato institucional de este último, y tornan imprecisos los límites entre ambas esferas."  
(Ibid., p. )

La expansión del aparato estatal, su inserción en ámbitos privados o

concebidos tradicionalmente como estrictamente civiles, no obedece linealmente a proyecciones derivadas de una estrategia económico-política unilateralmente planteada por un grupo social que pretende erigirse en hegemónico. Más allá de la intencionalidad que subyace en la administración estatal, su deficiente racionalidad, a pesar de contar con el recurso de legitimar su actuación en la consecución del interés general de la sociedad, es la que abre espacios para que grupos organizados manifiesten disenso respecto a la política oficial y logren imponer sus propios intereses. Así,

"(...) la planificación administrativa posee un efecto espontáneo de inquietamiento y aireación que debilita el potencial justificativo de unas tradiciones despojadas de naturalidad. Desde el momento en que éstas han visto destruída su incuestionabilidad, no queda más vía que la discursiva para estabilizar las pretensiones de validez. La interferencia de las evidencias culturales exige, así, la politización de esferas de vida que hasta ahora pudieron estar encomendadas al ámbito de lo privado." (Habermas, J. "Reconstrucción...", p. 287)

resulta entonces comprensible por qué la búsqueda por obtener la hegemonía requiere de la combinación de consenso y coersión para consolidar la presencia material del estado. Ahora bien; a medida que el aparato institucional acelera su propia expansión, se incrementa, igualmente, la necesidad de legitimar, ante el resto de la sociedad, y especialmente ante aquellos sectores con mayor organicidad y cada vez más conscientes de lo contingente del orden social, su posición como instancia detentadora de poder. Por lo tanto, pasaremos a analizar cómo es que el estado se procura legitimidad.

### 3. Atributos de estatidad.

El estado, en tanto sistema de dominación, atraviesa por un proceso a lo largo del cual adquiere un conjunto de propiedades que lo definen como articulador de relaciones sociales. A estas propiedades las denominaremos atributos de estatidad, ya que remiten a esa serie de capacidades que consisten en:

"(1) externalizar su poder; (2) institucionalizar su autoridad; (3) diferenciar su control; (4) internalizar una identidad-colectiva."  
(Oszlak, op. cit. p. 12)

Veamos entonces que el estado procura legitimarse, tanto hacia el interior como hacia el exterior, en función de obtener reconocimiento como unidad soberana capaz de sostener un cierto "orden" en el ámbito territorial sujeto a su jurisdicción a través del monopolio de los medios de coersión. En consecuencia, propicia el surgimiento y/o refuncionamiento de una serie de instituciones con carácter público que, a pesar de quedar insertas en el ámbito de la sociedad en general, se distinguen de ésta gracias a sus funciones específicas y al control que ejercen sobre la administración de las estructuras de poder. Es precisamente esta centralización del poder la que posibilita

la emisión de un discurso ideológico que tiende hacia el reforzamiento de la dominación que un determinado grupo político pretende ejercer sobre el resto, para lo cual produce y difunde sentimientos de pertenencia e identificación como entidad nacional única, diferenciada del resto de estados-nacionales. Ahora bien, hay que tomar en cuenta que estos atributos no son adquiridos por el estado en forma mecánica ni excluyente, por lo que para consolidarse como tal debe contar con todos o algunos de ellos. De ahí la necesidad de ubicar el peso relativo que cada uno adquiere, hecho que debe vincularse al conjunto de circunstancias presentes en una coyuntura histórica determinada. En efecto, el mayor o menor peso de cada uno de los atributos de estatalidad será resultado, en todo caso, de la correlación de fuerzas existente en la sociedad civil, cuya repercusión alcanza, irremediablemente, al ámbito de la sociedad política.

Es en los procesos de ruptura o redefinición estatal cuando podemos percibir con mayor nitidez cómo el estado se vale de una serie de mecanismos para institucionalizar, en el ámbito social, una racionalidad política acorde con la progresiva centralización del poder. Entre tales mecanismos destaca el papel asignado al proyecto educativo estatal, sobre el cual hablaremos con más detenimiento en otro apartado. Por ahora, sólo queremos resaltar la estrecha vinculación que existe permanentemente entre el proyecto político del grupo dominante -reconocido por el resto de la sociedad como "oficial"-, y las políticas educativas que de él derivan, las cuales, a su vez, si bien están atravesadas por la lógica de poder de dicho grupo, conllevan una racionalidad política específica.

### 3. Estado y política.

La consecución de un orden social impuesto por el estado va íntimamente ligada a la política, ya que esta última es concebida como

"(...) la lucha que busca ordenar los límites que estructuran la vida social, proceso de delimitación en que los hombres, regulando sus divisiones, se constituyen como sujetos."  
(Lechner, N. "Especificando...", p. 132)

Por este momento, nos interesa destacar esta dimensión normativo-simbólica de la política como eje articulador de relaciones sociales, ya que este proceso de constitución de sujetos sociales implica la confrontación de intereses, tareas y expectativas de diferentes grupos. Sólo mediante la crítica del otro, los sujetos se delimitan mutuamente, por lo que tanto las diferencias como las similitudes entre ellos se constituyen como resultados simultáneos de un mismo proceso. En consecuencia, los límites sociales no quedan establecidos en forma absoluta; son fruto de una negociación -que puede ser más o menos conflictiva- pero que

"(...) requiere de un referente común. No hay límites ni lucha sin límites, donde no hay un lugar de encuentro. Suponiendo una relación de discontinuidad entre los hombres, la continuidad ha de ser creada. Una forma es el Estado. La forma Estado es la instancia de totalidad"

social respecto a la cual se reconocen los sujetos entre sí, y cada cual, a sí mismo." (Ibid., p. 137)

Es decir, el estado en su dimensión de articulador de relaciones sociales, proporcionará una de las posibles formas de lograr continuidad y, consecuentemente, constituir al ser, el cual experimenta con angustia la discontinuidad que caracteriza a la vida misma en todo momento. En síntesis

"Es difícil pensar a la sociedad, al sujeto, al estado y a la política en conjunto como "momentos" de un mismo movimiento. A partir y dentro de la división social se construyen formas de continuidad. Así surge la cuestión del orden: dialéctica de unidad y división." (Ibidem.)

Y es esa misma dialéctica la que coloca al sujeto en un proceso de lucha por abolir la discontinuidad, para lo cual opta por formalizar las relaciones que establece con los otros, unificándose y comunicándose con ellos. Sin embargo, pretendiendo defender su subjetividad, realiza intentos por crear relaciones formales que, al mismo tiempo que lo acerquen a los otros, no excluyan completamente la diversidad. En ese sentido, se vale de la política en tanto juego colectivo de reglas constitutivas y normativas (2), tratando de no perder la distancia que siempre debe mediar entre ambas. Dicho de otro modo, la política, como una actividad humana específica y diferenciada de otras, se caracteriza por la constante redefinición del cómo hacer política (reglas normativas), sin que por ello se cuestione la validez del ordenamiento social como principio fundante de la política (regla constitutiva). En consecuencia, las modalidades concretas a través de las cuales los sujetos sociales realizan la política y se constituyen como tales, nunca quedan restringidas a un universo predeterminado, inamovible y absoluto. Por el contrario, los sujetos, la política y el estado se hacen y se rehacen constantemente. Para ello, precisan del cumplimiento de dos condiciones básicas:

"1) La existencia de una clara distinción entre reglas constitutivas y normativas de la acción política y la afirmación, igualmente clara, de una mutua irreductibilidad.

2) El reconocimiento, instituido bajo la forma de regla constitutiva, del derecho legítimo a la existencia de una pluralidad de reglas normativas específicas." (De Ipola, E. y Portantiero, J.C. "Crisis...", p. 19)

En todo caso, sabemos que la reducción del abismo existente entre un proyecto específico de ordenamiento social, el tipo de utopía propuesto como concepto-límite y los logros concretos dependerá, en cada momento, de un sinnúmero de circunstancias coyunturales que, articuladas desde la política, conformarán un sujeto social y un estado determinados. Por eso afirmamos que, en todo proyecto político, subyace una dimensión pedagógica que se materializa en la construcción de un determinado tipo de sujeto y de sociedad.

La política, en suma, constituye una actividad social con una dimensión ideal que, a la par que permite a los sujetos sociales reflexionar sobre sí mismos (Lechner, op. cit. p. 142), los conforma y delimita los parámetros reales de su actuación.

### 3.1 Ritualización de la política.

La formalización de las relaciones sociales pone de manifiesto la distancia que los sujetos establecen entre sí, así como también da origen a un ritual político específico -entendido éste como el conjunto de símbolos y prácticas colectivas que dan sustento al comportamiento político de un grupo y/o de la población de un país determinado-, tendiente a ordenar la vida social. Tal dimensión ritualista posee un doble carácter: a) una esfera simbólica que, al mismo tiempo que expresa y da vida al ritual político, proporciona a los sujetos una amplísima gama de representaciones -con una enorme potencialidad de creación y recreación- para organizar su cosmovisión y reafirmar un orden establecido subjetivamente; b) una esfera práctica mediante la cual se realizan ceremonias masivas -desde una huelga hasta una misa- por medio de las cuales se actualizan identidades colectivas (De Ipola, E. y Portantiero, J.C., op. cit. p. 18).

Hacemos hincapié en la importancia que reviste el ritual político por ser éste uno de los elementos constitutivos del proceso de formación del estado-nación, más específicamente, del atributo de estatalidad referido a la internalización de una identidad común. Esto no implica, en ningún momento, que consideremos que la actividad política se circunscriba de manera exclusiva al ámbito de la ritualización, pues caeríamos en contradicción con la definición de política que hemos explicitado anteriormente. Hecha esta aclaración entenderemos al ritual político como un componente ideológico del discurso oficial, el cual es resignificado por los grupos sociales a los que interpela. Más adelante hablaremos sobre este proceso de producción y difusión de significaciones sociales, sin embargo, es pertinente considerar con mayor atención en este apartado tanto la génesis del ritual como la de una de sus manifestaciones más socorridas, el mito, pues de la comprensión del rol que juegan ambos elementos en la conformación de un sujeto social colectivo, deriva, en gran medida, la posibilidad de proponer nuevos referentes para ese ritual y, por ende, propiciar una praxis política diferente, donde la participación de los distintos grupos sociales desemboque en la celebración de un pacto democrático.

Impotente ante certezas tales como la muerte y la ausencia, expresiones de la discontinuidad que supone la vida misma, el sujeto -individual y social- intenta codificar estas experiencias vitales someténdolas a límites y para ello las convierte en transgresiones. Mediante este proceso las incorpora al orden en forma de ritos cuya socialización deriva en un código simbólico que forma parte de una cosmovisión colectiva. Es éste el origen de prácticas tradicionalmente consideradas como folklore popular. Gracias a este proceso, la transgresión es asumida como una alteración momentánea de una realidad social que, a pesar de su complejidad, resulta aprehensible vía la ritualización y, por ende, se le confiere sentido y continuidad. Los ritos así generados adquieren una valoración colectiva en tanto se convierten en elementos de identidad que impiden la atomización de la

colectividad. Con estos elementos podemos entender cómo es que los individuos realizan su inserción en un ámbito social en la medida en que comparten con los otros una serie de mitos necesarios como conceptos-límite para transformar el poder en un orden de tipo colectivo.

Sin embargo, el bagaje de mitos colectivos que conforma el ritual político de una colectividad no es estático ni permanece inalterable. Al igual que las relaciones sociales, los mitos implican acción y cambio institucional, pues gracias a ellos se crean nuevas formas mediante las cuales los sujetos sociales devienen actores, se producen y se renuevan. Por eso,

"(...) la referencia al mito de una sociedad sujeto de su desarrollo es la "forma" que permite elegir entre el infinito número de posibilidades de ordenar el presente; es el principio legitimatorio de toda decisión política." (Ibid., p. 141)

Las acciones políticas, en consecuencia, pondrán de manifiesto y serán el resultado, a su vez, de la lucha librada entre los sujetos en torno a las cuestiones sociales por ellos consideradas como prioritarias, habida cuenta de las formas institucionales que para ello requieran. Conflicto + orden y disenso + acuerdo se convierten así en binomios inseparables del ritual político. De ahí la importancia que suponen, en el proceso de formación de nuevos sujetos sociales, la conciencia de un poder colectivo y su incidencia en el proceso de politización de la vida cotidiana. Y es precisamente en este punto donde cabe señalar la necesidad de que la sociedad garantice tanto la irreductibilidad de los dos tipos de reglas mencionados anteriormente, las constitutivas y las normativas, como la observancia del respeto a la pluralidad de reglas normativas para la actividad política.

### 3.2 Crisis

Hemos hablado ya de la necesidad que tiene el estado de legitimar su poder ante el resto de la sociedad, pero ahora matizaremos un poco más esta idea. Además de fungir como fuente centralizadora en materia administrativa, pues en tanto representante de la soberanía popular se autoerige como sujeto con prerrogativas para la toma de decisiones, el estado requiere, paralelamente, de la instrumentación de mecanismos varios que tiendan hacia el fortalecimiento de la lealtad de masas. Cuando cualquiera de estos dos aspectos deja de cumplir su función o bien registra perturbaciones que pongan en entredicho el poder legítimo del estado, podemos hablar del surgimiento de una crisis.

En el primer caso, cuando el sistema administrativo se muestra incapacitado para realizar las tareas económicas que el estado ha asumido como propias -proporcionar a la población tanto aquellos servicios mínimos de infraestructura indispensables para impulsar su proyecto político-económico (red de comunicaciones, por ejemplo) como aquellos que demanda la sociedad en forma explícita (vivienda, sanidad, educación, etc.)-, nos hallamos ante una "crisis de racionalidad". Por su parte, cuando el estado no acierta a enfrentar

los obstáculos derivados del cuestionamiento que diversos grupos sociales hacen respecto a la centralización del poder que éste lleva a cabo, hablamos de una "crisis de legitimación" (Habermas, op. cit. pp. 284-285). En ambos casos, la crisis es percibida como una pérdida del inestable equilibrio alcanzado por un sistema social en un espacio y un tiempo-específicos, cuya aparición resulta significativa pues atenta contra el consenso respecto a las normas y valores que sustentan las acciones emprendidas por dicho sistema social.

La crisis hace manifiesta, para el grueso de los sujetos sociales, la artificialidad de la organización social, su contingencia y, por ende, coloca en un primer plano la discusión en torno a la elección colectiva de nuevas opciones, de nuevos proyectos políticos. En consecuencia, la crisis política se convierte en un elemento sumamente importante para redefinir el presente y el futuro de una sociedad, así como de sus actores y acciones. Es más, gracias a la crisis, aparecen en escena nuevos actores sociales cuyos proyectos entran en conflicto con aquellos dominantes en el contexto vigente, de manera que precisan de una negociación política diferente a la anterior. Por todo esto,

"Identidades que aparecían subsumidas en un centro articulador ("la clase", por ejemplo, o "la nación", para nombrar a los dos grandes principios articuladores de lo moderno) se fragmentan de manera múltiple a partir de sucesivas escisiones (razas, etnias, sexos, edades, categorías en la división del trabajo) o se reagrupan a través de nuevos "temas de convocatoria" generadores de demandas nuevas de consumo social: nueva relación humana con la naturaleza, por ejemplo." (De Ipola, E. y Portantiero, J.C., op. cit. p. 14)

La emergencia de nuevos sujetos sociales cuestiona la validez de las identidades y del ordenamiento de las relaciones sociales, así como también el reconocimiento institucional de que éstas han gozado en el pasado reciente. Es decir, se desarticula al estado en su doble carácter -formal y material- y se propone una nueva gama de opciones para constituir a la sociedad civil y a la sociedad política. En ese sentido, las reglas normativas que rigen el juego político son enriquecidas con enfoques y propuestas originales que rechazan la validez de cualquier absolutismo en el plano social.

### 3.3 Democracia

Estrechamente vinculado con el problema de la crisis social se halla el planteamiento de la democracia, esto es, la serie de conflictos, contradicciones e intereses divergentes que la crisis pone en juego gracias a su carácter proyectual, requieren ser articulados por un nuevo horizonte utópico: el pacto democrático celebrado entre los distintos sujetos sociales. Mediante dicho pacto se redefinirán las reglas normativas que servirán de marco al juego político y que, sin subsumirlo a ningún tipo de absolutismo, faciliten el conjunto de negociaciones tendientes a abrir espacios en la sociedad a reorganizar.

El pacto democrático postula, como regla constitutiva, el respeto a las discontinuidades irreductibles, las cuales son entendidas como esferas que poseen una autonomía relativa y que tienden a la descentralización del poder. Reconociendo la diferencia y especificidad de los otros, los sujetos sociales construyen, comparten y redefinen permanentemente un marco global de referencia donde la coexistencia de las diferencias acompaña el proceso de formación tanto de los sujetos mismos, como del estado-nación. Por eso el pacto democrático puede ser definido como

" (el) único esquema de referencia que permite conciliar la existencia de una pluralidad potencialmente conflictiva de sujetos sociales con un principio ordenador que intermedie en las oposiciones sin anularlas y haga valer los requerimientos de cooperación necesaria para la convivencia social." (De Ipola y Portantiero, op. cit. p. 19)

Lo anterior excluye a la entropía social como fin último, ya que la reorganización de lo social pasa, necesariamente, por la existencia de instituciones y organizaciones centralizadas ubicadas en determinados niveles, solo que en vez de reducir el juego político a éstas, pretende articularlas orgánicamente con aquellas instituciones descentralizadas y no burocráticas propias de otras áreas y, por ende, creadas en función de los intereses particulares de sujetos emergentes y/o minoritarios. En consecuencia, se prioriza la participación colectiva como una vía imprescindible para "estructurar instancias de control efectivo sobre el poder" (Portantiero, J.C., op. cit. p. 5). Por eso afirmamos que

" (...) sólo a través de una participación real, entendida en sentido amplio, es posible que el pueblo haga el aprendizaje efectivo de su autonomía, gane confianza en sus fuerzas y adquiera control sobre el curso de su vida y de las circunstancias que la condicionan. Desde luego, en esto no hay óptimos absolutos sino siempre relativos (...)" (Nun, J. "Democracia...", p. 24)

Desde esta perspectiva, así como la crisis potencializa la emergencia de nuevos sujetos sociales, la celebración de un pacto democrático entre éstos y el resto de la comunidad deriva en una práctica social en la cual la toma de decisiones conlleva tanto la politización de nuevos ámbitos -nos referimos a todos aquellos sistemas de autoridad que permean la vida cotidiana, tales como la familia, el trabajo, los grupos de pares, etc.- como la lucha simultánea por su democratización (Ibid. pp. 25-26).

#### 4. Política educativa y la formación de un sujeto social

La emergencia de nuevos sujetos sociales a la que hemos hecho alusión en el apartado anterior no constituye, per se, un fenómeno fortuito. Más allá del peso relativo que en determinado momento tienen elementos de tipo individual para la instrumentación de una propuesta

alternativa respecto al proyecto pedagógico que subyace en la política oficial, es pertinente llamar la atención sobre la necesidad de vincular dichas iniciativas particulares con aquéllas que, por su carácter social, responden a demandas de grupos o sectores más amplios de la población y poseen, en consecuencia, mayores posibilidades para instrumentar una verdadera reforma intelectual y moral. Partiendo de esta premisa, en este apartado abordaremos algunos de los factores que inciden en el proceso de formación de nuevos sujetos sociales, considerándolos como ejes analíticos cuyo referente concreto es siempre una realidad social multideterminada y, por ende, en constante transformación.

#### 4.1 Relación individuo-comunidad

En el apartado referido a la ritualización de la política (3.1) hicimos alusión a la importancia que este proceso reviste para facilitar la inserción del individuo en la comunidad. Añadiremos aquí otros aspectos a considerar para explicar la dinámica que caracteriza al binomio individuo-comunidad.

En primer lugar, existen numerosas formas mediante las cuales el hombre se relaciona con su entorno inmediato y se objetiviza al aprehenderlo y transformarlo. Gracias a este contacto con el exterior, el hombre se forma a sí mismo y, como sujeto, emprende una lucha permanente por ampliar los límites de su propia individualidad. Al decir esto último hacemos alusión a los límites interiores -o sea, a la psique de cada sujeto, en especial al superyo- y a los exteriores -las instituciones represivas- (Rozitchner, L. "Freud y...", pp. 51-52) (3).

De la redefinición de esos límites depende la posibilidad de emprender el desarrollo de su propia individualidad, pues es en el contexto de la vida cotidiana donde el hombre produce una síntesis, esto es, asume conscientemente los objetivos sociales por él considerados valiosos, como propios. Así, es el sujeto el que establece la distancia que debe mediar respecto a los otros en los cuales reconoce al mundo y a sí mismo, o sea, realiza un proceso de integración a su medio social (Heller, A. "Historia...", pp. 115-116).

Por otra parte, si consideramos a la comunidad como "una unidad estructurada, organizada, de grupos, la cual dispone de una jerarquía homogénea de valores y a la cual pertenece necesariamente el individuo". (Ibid. p. 104), podemos establecer una diferencia entre el hecho de pertenecer a una comunidad determinada por haber nacido en ella y el caso en que esa pertenencia responda a una elección individual relativamente autónoma. Este último puede ser resultado, a su vez, de dos circunstancias: a) haber reconocido que la comunidad elegida posee un valor axiológico positivo -esto es, que favorece el despliegue de la esencia humana-, y b) haber tomado la decisión de desarrollar la propia individualidad en y por la comunidad en cuestión.

En este punto conviene señalar cuáles son los elementos que constituyen a la esencia humana, a saber: actividad de trabajo, socialidad, universalidad, autoconsciencia y libertad. El reconocimiento del contenido axiológico de una comunidad como positivo o negativo, dependerá, lógicamente, del carácter de las relaciones

sociales que en ella priven, ya que será en virtud del impulso o de la oposición, al desarrollo de la esencia humana que podrán calificarse las acciones, productos e ideas realizadas por sus integrantes (Ibid. p. 113).

De cualquier modo, la pertenencia a una comunidad significa, para el individuo, la comprensión de que "la sociedad no puede ser comunidad en su totalidad". Es decir, si bien es cierto que en tanto miembro integrante de una comunidad en particular, el individuo posee la capacidad de pugnar porque en ella se fomente el despliegue de sus propias capacidades, de su esencia humana, también lo es el hecho de que tal desarrollo quedará limitado al reducido número de sus integrantes, ya que no existe tal uniformidad de capacidades entre ellos y el resto de la sociedad. Será cada sociedad, como totalidad, la que defina la flexibilidad de los parámetros dentro de los cuales se promoverá la creación de comunidades varias, el contenido sociológico que éstas poseerán y el número de individuos que podrán acceder a ellas (Ibid. pp. 120-121).

Legamos así, nuevamente, a uno de nuestros puntos de partida: la conformación de un sujeto social fruto del conflicto suscitado entre los valores propuestos como normativo-simbólico de una comunidad y aquellos aceptados por el resto de la sociedad. Rechazamos, entonces, la imposición de valores absolutos que atenten contra la diversidad de comunidades, pretendiendo abolir la potencialidad creativa que les confiere su heterogeneidad, pues con ello se anula, igualmente, la posibilidad de que sean los individuos que las integran quienes cuestionen el sentido que pretende impírsele a la sociedad y, más específicamente, al proyecto de estado-nación a crear.

## 1.2 Proceso de producción de significaciones sociales

Como miembro de una o más comunidades, el individuo internaliza uno o más códigos o discursos con una carga valorativa tal que adhiere a ellos sus comportamientos, sus expectativas y, en suma, su comprensión. Desentrañar la lectura que los sujetos sociales hacen de su entorno nos conduce al análisis del proceso de producción de significaciones sociales así como a la relación que éste guarda con el contexto institucional.

Comencemos primero el estudio de las significaciones sociales, entendidas como "la práctica social que tiene que ver con la construcción de sentidos, con la vehiculización de mensajes; y con todo aquello que se relaciona con las formas en que los hombres se comunican e interpretan su mundo." (Mendoza Rojas, J. "Significaciones...", p. 8). Bajo esta categoría comprenderemos tanto los discursos, a las representaciones o imágenes, al lenguaje y a las formas de espacio social y, en fin, al proceso mismo de construcción social, pues mediante todos estos elementos se confiere sentido a la acción humana.

Los momentos de que consta el proceso de producción de significaciones sociales: producción, circulación y recepción. Los momentos son inseparables, y aunque cada uno comprende su propia dinámica, dan origen a productos significantes que tienen como característica las contradicciones y antagonismos de todo tipo que

atraviesan a la sociedad en su conjunto. Ahora bien, la producción de esta clase de significaciones se realiza en un tiempo y un espacio determinados, por lo que poseen una racionalidad que expresa la experiencia cotidiana, aun y cuando los sujetos sociales no sean plenamente conscientes de ello. Todo este proceso pone de manifiesto el conocimiento que los sujetos tienen sobre el objeto y la valoración que hacen del mismo, por lo que aporta información sobre el "qué", el "desde dónde", el "cómo" y el "cuándo" de lo que se dice, y aun de lo que no se dice abiertamente. Es más,

"El discurso manifiesto no sería a fin de cuentas más que la presencia represiva de lo que no dice, y ese "no dicho" sería un vaciado que mina desde el interior todo lo que se dice (...)." (Foucault, M. "La arqueología...", p. 40)

Las significaciones sociales, también llamadas códigos interpretativos, se encuentran inmersas en el proceso de conformación de los sujetos en tanto les permiten delimitar una realidad discontinua, la cual, de ser asumida como infinita, propiciaría su propia aniquilación, ya que "la actividad espontánea, sin límites, viene autodestructora." (Lechner, op. cit. p. 136). Mediante la producción de significaciones, los sujetos confieren sentido a su existencia, la contienen al someterla a interdictos, o sea, al enmarcar las prácticas sociales en una constante referencia a la tensión entre utopía como concepto límite y transgresión. Por eso resulta imposible concebir a este proceso como acabado o preestablecido, antes bien, se trata de una forma de articulación de múltiples juegos, cada cual con sus reglas propias, que dan origen a palabras, acciones y, en general, a la emisión de mensajes (Nun, J. "La rebelión...", p. 9).

Las representaciones sociales son fruto del tercer momento del proceso de producción de significaciones, la recepción. En otros términos, toda cadena de significaciones da origen, a su vez, a nuevos sentidos. Además, emprender el análisis de las condiciones sociales de recepción de un discurso -o sea, de producción de representaciones sociales-, implica dilucidar la correlación de fuerzas en el ámbito institucional en el cual se ubican los sujetos interpelados, a fin de proceder a la interpretación de las respuestas dadas al discurso, las cuales se han materializado en nuevos productos significantes. Estos últimos, por su parte, circularán y se socializarán, confiriendo así continuidad al proceso.

En todos y cada uno de los momentos de producción de significaciones sociales están presentes, igualmente, significaciones ideológicas. Estas últimas, responden a intereses de grupos sociales o comunidades distintas y, por ende, a diferentes proyectos político-pedagógicos. Por eso podemos afirmar que

"(...) adquieren su connotación específica de acuerdo a la manera como se relacionan entre sí en el conjunto del discurso. Reconocemos, sin embargo, que dichos conceptos se han asociado históricamente a un significado

particular, y con ello han adquirido una connotación en una forma socializada. Esta asociación entre un significante (el concepto) y un significado puede cristalizarse de tal forma que se torne sumamente difícil la comprensión de su arbitrariedad inicial." (Ibid., pp. 23-24)

La producción de discursos queda inscrita en un ámbito institucional que le imprime su propia lógica. Esto es, se imponen restricciones a los mensajes emitidos al someterlos al juego de determinadas reglas institucionales que tienden a ser internalizadas por los sujetos. Consecuentemente, las prácticas sociales registran efectos y/o modificaciones derivadas de la interpelación que se realiza a través de un discurso, sea éste oficial o no. En esta medida, puede afirmarse que las instituciones se convierten en aquellos espacios donde se concretiza el ejercicio del poder ideológico, no coercitivo, cuya finalidad es la de imponer criterios sobre lo que los sujetos deben saber, definiendo así en qué medida éstos se apropiarán de las significaciones ideológicas (Ibid. pp. 34-35).

No obstante, dado que el proceso no es lineal, la intencionalidad original del discurso se modifica precisamente en el momento de la recepción, ya que son los sujetos mismos los que establecen, en distintos niveles, la ruptura con el mensaje emitido al resignificarlo, al transformarlo desarticulando los elementos que lo constituyen y rearticulándolos con sentidos distintos y/o creando nuevos contenidos; en suma, produciendo un nuevo discurso. De ahí la complejidad que caracteriza a la dinámica institucional en todos sus aspectos, incluida su capacidad de modificar las normas sociales que rigen la tradición cultural.

Ahora bien, hablar del cambio de pautas culturales nos remite, de nueva cuenta, a la intervención del estado en el ámbito de la sociedad civil, pues

"Desde el momento mismo en que las sociedades tradicionales se introducen en un proceso de modernización comienzan a surgir, ocasionados por la creciente complejidad, problemas de gobierno que hacen imprescindible una aceleración del cambio de las normas sociales. Se hace necesario elevar el ritmo inmanente a la tradición cultural espontánea." (Habermas, op. cit. p. 294)

Tal aceleración del ritmo en la transmisión cultural implica para el estado una fuerte limitante: incapacitado para dirigir el sistema cultural, opta por extender el radio de acción de la planificación estatal y así cuestionar las pautas culturales del país en cuestión. Esto permite al grupo en el poder asumirse como director ideológico del resto de la sociedad sin recurrir a la coerción. Dicho de otro modo, la facción gobernante se erige como hegemónica en la medida en que es capaz de obtener el consenso social respecto a las normas directrices que impone y que legitiman, simultáneamente, la centralización del poder en sus manos. La hegemonía ideológica así

planteada da origen a significaciones sociales, a interpelaciones articuladas en un eje discursivo que tiende hacia la constitución de sujetos colectivos que respondan consensualmente a la estrategia política definida desde el aparato institucional estatal. Pero dada la existencia de una relación de desigualdad entre los diversos proyectos político-pedagógicos asumidos por las diferentes facciones que componen al grupo dominante, así como por aquellos grupos que pueden ser identificados como comunidades antagónicas al sector oficial, es viable la detección de esa misma desigualdad entre los diferentes discursos por ellos emitidos. En efecto, será la mayor o menor articulación interna que estos posean la que les facilitará -u obstaculizará- la adhesión de los distintos grupos sociales, modificando con ello la correlación de fuerzas que les dan sustento.

#### 4.3 Sujeto, agente y modalidades educativas

abordamos ya, tangencialmente, la vinculación que existe entre un proyecto pedagógico y uno político. Sin embargo, cabe enfatizar en este apartado la conceptualización que manejamos de lo educativo, ya que de ella deriva su nexo con la esfera de lo político. Para tal efecto es menester aclarar que, por su carácter social, el fenómeno educativo se halla multideterminado pues en él inciden las modificaciones originadas en las esferas económica, política y social. En consecuencia, las contradicciones y conflictos en ellas presentes también atraviesan al ámbito educativo, el cual, a su vez, amplía su radio de acción al englobar tanto a las prácticas escolarizadas, formales, como a las informales y, en suma, a toda relación social. Tenemos entonces que la praxis educativa abarca al conjunto de la estructura social pero que su especificidad radica en constituir uno de los espacios privilegiados para la difusión de un normativo simbólico hegemónico mediante el cual los sujetos son interpelados, en un tiempo y un espacio determinados. Las significaciones sociales que dan contenido a tal normativo no son asimiladas mecánicamente por los sujetos, ya que los fenómenos educativos generan su propia dinámica, de la cual uno de los rasgos distintivos consiste en la posibilidad de rearticular los conceptos clave del discurso dominante y generar uno diferente.

Por otra parte, la instrumentación de todo proyecto educativo requiere de la definición, implícita o explícita, de elementos tales como a quién irá dirigido el discurso -sujeto educativo-, quién será el transmisor -agente educativo-, y mediante qué mecanismos se perseguirá la recepción de las significaciones sociales así difundidas -modalidades educativas-. Aquí precisa hacer una aclaración: el papel que tanto el sujeto como el agente cumplan no excluye tajantemente la posibilidad de que, en un momento dado, puedan cubrir un rol distinto -incluso doble, a saber, un agente educativo puede fungir, simultáneamente, como sujeto educativo. De ahí que en la relación entre intelectuales y grupos subalternos ambos queden inmersos en un proceso colectivo tendiente a descubrir y recrear su cosmovisión.

Por otra parte, si la intencionalidad que subyace en la difusión de un normativo simbólico es la de conformar un sujeto social determinado, y que tomar en cuenta que, en tanto proceso social, las políticas educativas emitidas desde el estado -cuando es éste quien funge como agente educativo-, van dirigidas hacia un universo sumamente complejo.

En efecto, los sectores populares, en tanto miembros de una colectividad ubicada en un tiempo y un espacio particulares, poseen una cosmovisión con cierto grado de disgregación, donde confluyen elementos de sentido común, entendido éste como el bagaje de nociones empíricas y con sustento en un pensamiento mágico-religioso, que da origen a una serie de juicios para explicar la realidad cotidiana y que caracteriza el contexto sociocultural de una época (Broccoli, A. "Antonio Gramsci ...", p. 131).

Encontrar la lógica que articula las prácticas cotidianas de los sectores subalternos implica, consecuentemente, ubicarlas como prácticas sociales cuyo eje es el conocimiento de sentido común y que, por ende, las define como: espontáneas, pragmáticas, capaces de reproducirse con un mínimo de elementos siempre y cuando adopten la experiencia pasada -individual o colectiva- como referente generalizador y propicien la imitación, negando con ello la particularidad de cada momento histórico (Heller, A. "Historia y...", pp. 55-64). Sin embargo, es también en dichas prácticas donde subyacen núcleos de buen sentido, los cuales aglutinan los aprendizajes derivados de experiencias colectivas, pasadas y presentes, susceptibles de dar cuenta, con mayor coherencia, de las relaciones que los hombres guardan entre sí y con su entorno; gracias a que en ellos se detecta una lógica racional despojada de explicaciones causales mágico-religiosas. Son estos núcleos de buen sentido los que poseen un potencial crítico capaz de derivar en múltiples puntos de ruptura con el normativo-simbólico dominante, pero para ello

"(...) se requiere establecer además cual es el grado de consistencia interna de los juegos de lenguaje del buen sentido en un momento histórico dado y según los segmentos sociales de que se trate; hasta dónde son traducibles a otras situaciones; cuáles son sus posibilidades propias de expansión; qué lugar les corresponde en el conjunto de los dominios de relevancia del actor y del grupo; etc." (Nun, J. op. cit. pp. 10-11).

En síntesis, nos interesa recalcar el nexo indisoluble que existe entre la praxis educativa y la vida cotidiana de los sectores subalternos por su trascendencia para el proceso de conformación de un sujeto colectivo plural que, conscientizado respecto a su realidad social puede articular un proyecto político-pedagógico alternativo al hegemónico.

"(...) que ve en el consenso una realización que no disuelve las diferencias; que reconoce la legitimidad de los disensos y que articula la posibilidad de procesarlos." (Portantiero, J.C. "Socialismo y democracia...", p. 5)

encontramos aquí algunos de los ejes analíticos tratados con anterioridad, ya que es en el proceso educativo donde confluyen tanto la creación y recreación de un sujeto social colectivo, la redefinición de una identidad nacional cuyo normativo simbólico funja como continente de la pluralidad de comunidades que existen en un país determinado, y la posibilidad de celebrar un pacto democrático que, a la vez que legitime al estado-nación como instancia rectora, respete consensualmente las diferencias subyacentes entre los diferentes grupos sociales y permita el juego político entre ellos, a fin de integrar un proyecto político-pedagógico representativo de la sociedad en su conjunto.

#### N O T A S :

1) Por sociedad civil se entiende "el conjunto de organismos vulgarmente denominados privados", tales como la escuela, la familia, los sindicatos, etc., que sirven como escenario a la lucha entre clases y/o grupos sociales minoritarios para acceder a una posición hegemónica. En cambio, la sociedad política implica "el poder de mando directo que se manifiesta en el Estado y en el gobierno jurídico", siendo por lo mismo la que ejerce coerción sobre la sociedad civil. Ambas sociedades interactúan en forma dialéctica, por lo que nos valemos de la categorización propuesta por Gramsci únicamente para fines metodológicos (Gramsci, A. "La formación...", p. 30).

2) Las reglas normativas "rigen una actividad preexistente, una actividad cuya existencia es lógicamente independiente de las reglas". Por su parte, las reglas constitutivas "fundan (y también rigen) una actividad cuya existencia depende lógicamente de esas reglas", por lo que su contribución más notable radica en ser las creadoras de nuevos comportamientos. Entre las reglas constitutivas que caracterizan a un fenómeno en particular, en este caso el juego político, puede contemplarse la existencia de una mayor o menor diversidad de reglas normativas para regirlo (J. Searle citado por De Ipola, E. y Montaniero, J.C. "Crisis ...", pp. 15-16)

3) Nos detendremos un poco en este punto para aclarar que las formas de dominación presentes en todo momento en la estructura social, y que expresan, implícita o explícitamente, el poder, encuentran una confirmación subjetiva en la resolución individual al complejo de Edipo. En opinión de Rozitchner

"Y será esta matriz incipiente, pero cuya configuración servirá de base a toda estructura despótica, aquella que en el adulto reencontrará, coincidiendo con lo más propio, el imperio de la familia, la escuela, el estado, la religión. Las formas objetivas de dominación encontrarán así su ratificación subjetiva, acuerdo "inexplicable" que constituirá su bastión aparentemente inexpugnable, asiento del poder, como si la esencia misma del hombre solicitara desde dentro de sí mismo, el ejercicio de la dominación." (Rozitchner, op. cit. pp. 33-34)

## EL PARTIDO NACIONAL REVOLUCIONARIO

Abordar el análisis del Partido Nacional Revolucionario (PNR) implica, necesariamente, considerarlo en su doble carácter de aparato institucional que "ritualizó las transgresiones sociales" -es decir, que impuso límites a la desorganización social existente en el México de fines de los 20's- e instancia articuladora de relaciones sociales -tales como los mecanismos para realizar elecciones presidenciales y legislativas a nivel nacional-. Por todo ello, el PNR participó de una manera fundamental en la construcción de un ente social que se diluyó en la sociedad constituyendo al individuo, a la vez que se conformó a sí mismo: el estado-nación. Tal participación se concretizó con el refuerzo, por parte de este partido, de un sistema político dominante y centralizador ya existente dentro del círculo gubernamental.

Es cierto que muchos otros factores contribuyeron a tal consolidación estatal -la dirigencia oficial en los asuntos económicos concretizada a partir de decretos o de instituciones, como la Ley del Petróleo de 1927, el Banco de México, o centrales obreras organizadas "desde arriba"-, pero es con el PNR que se intenta dar al gobierno un carácter democrático, popular y nacional al extender por toda la República al organismo "representativo" de las demandas populares, valiéndose para ello de los comisionados estatales, municipales y/o regionales. Esta actitud expansiva llevaba implícita una estrategia de unidad basada en la identificación colectiva con el organismo "portador" de las demandas sociales más disímiles y, según se afirmaba en el discurso oficial, "guardián" de su cumplimiento. Es decir, el PNR se erigió en agente educativo al intentar transmitir valores y sentimientos de pertenencia, entre otros, que tenían como destinatario a un sujeto educativo constituido por la población misma, la cual, se pretendía, quedaría representada bajo ese organismo.

El momento cronológico en que se da la creación del PNR es de especial importancia debido a las presiones por las que atravesaban el país y el mundo en general. Sin embargo, la circunstancia determinante la constituyó la crisis política que el asesinato de Obregón había venido a cristalizar. Si bien esta crisis tiene explicación desde la propia desorganización política, el PNR se presentó como el elemento cohesionador necesario para establecer el orden político y legal que tanto se requería en esos momentos.

A la muerte de Obregón se produjo dentro del sector gobernante una crisis que puso en evidencia el frágil sustento con que habían venido contando los gobiernos postrevolucionarios en México. En tanto factor proyectual, esta crisis produjo nuevos ordenamientos en el ámbito político-económico, interno y externo, ordenamientos que implicaron, a su vez, una ruptura respecto al conjunto de instituciones que legitimaban la primacía de los gobiernos postrevolucionarios. Por eso fue necesario llegar a un nuevo compromiso entre las distintas facciones que componían a la "familia revolucionaria", así como también se innovaron las reglas del juego político que definían la relación entre el estado y las diversas organizaciones políticas que se oponían al proyecto estatal. En otras palabras, si bien es cierto que la muerte de Obregón implicaba la pérdida del último elemento

cohesionador en torno al cual giraba la vida política y se dirimían los conflictos de los diversos sectores en pugna, también lo es, y esto hay que enfatizarlo, el hecho de que la crisis producida abría la posibilidad de implementar un proyecto institucionalizador que, sin ser democrático, lograría conjuntar al grueso de las instancias políticas regionales del país, sometiéndolas a un único poder central; tal proyecto se concretizaba con la creación del Partido Nacional Revolucionario.

La crisis política producida a raíz de la muerte de Obregón aconteció en un contexto social sumamente inestable: la lucha cristera aun persistía, el aparato burocrático se encontraba todavía sobre bases endebles y en el sector agrario todavía subsistían movimientos campesinos con posiciones antioficialistas e independientes -tal es el caso de la Liga de Comunidades Agrarias de Veracruz y el de las Ligas de Resistencia de Yucatán- a lo cual se aunaba la existencia de diferentes poderes caciquiles que cubrían grandes extensiones del país. En cuanto al sector militar, éste se consideraba a sí mismo como heredero de la revolución y, por lo tanto, con derecho legítimo a sublevarse, constituyendo así un peligro inminente para el sector gobernante.

Por lo que respecta a las organizaciones obreras y campesinas oficialmente reconocidas, como el Partido Nacional Agrarista (PNA), la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) y su Partido Laborista Nacional (PLN), a pesar de haber logrado conjuntar al grueso de los sectores que representaban, aun persistían grupos independientes entre los trabajadores del campo y de la ciudad (1).

Por otra parte, el Bloque Revolucionario Obregonista, conformado desde agosto de 1927, contaba todavía con la misma base de apoyo: el sector agrarista y el ejército. Como presidente de este bloque había permanecido Ricardo Topete, quien encabezaba ya la Cámara de Diputados y gozaba de una reputación de franco opositor al callismo. Desde luego fue este amplio sector obregonista el primero en demandar que se aclarase la muerte del caudillo, acusando a Luis Napoleón Morones y al organismo que éste presidía, la CROM, de haber sido los autores intelectuales del magnicidio (2). Asimismo, algunas organizaciones como la Union de Partidos Revolucionarios, de clara tendencia obregonista, presionaron a Calles para que pidiese la renuncia de los laboristas que ocupaban puestos públicos. Consecuentemente, y a pesar de que el gobierno callista había sido altamente apoyado por esta central obrera, le fue exigida la renuncia a Morones, entonces al frente de la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo, así como a sus colaboradores Celestino Gasca y Eduardo Moneda. Además, como señala Lorenzo Meyer, por sentirse el heredero político de Calles, Morones no se había preocupado por aliarse con ningún jefe militar connotado y al ser Obregón reelegido para la presidencia, el líder cromista no contó con ninguna fuerza opositora al caudillo, como no fuera la propia confederación reconocida por su inclinación callista.

Calles, por su parte, trató simultáneamente de mantenerse distante aunque cordial frente al sector obrero y tendió a limar asperezas con el ejército, cosa que no le resultó difícil debido a las reformas que implementó en este sector durante su administración. Su intención era la de lograr que el ejército asumiera el papel de instancia

"protectora" de los intereses del ejecutivo y del país en general. Por lo que toca al afianzamiento del respaldo regional, Calles pretendió asegurarlo al incluir nuevamente en el discurso oficial a la cuestión agraria (3). Finalmente, estas medidas fueron complementadas al estrechar sus vínculos económicos y militares con los Estados Unidos.

Ante la coyuntura de fines de la década de los veinte, estas acciones conciliatorias de Calles tuvieron tres consecuencias importantes: 1) lograr una mayor apertura a la participación política del sector obregonista, la cual concluiría con la frustrada precandidatura de Aarón Sáenz, 2) el anuncio oficial de su propia renuncia a la reelección y 3) el desplazamiento de la CROM como organización sindical clave para su propia política. Esta última medida es consecuencia de la alianza celebrada entre Portes Gil y Calles. Todo ello no significaba otra cosa que la búsqueda de un panorama político propicio para impulsar el proyecto del partido institucionalizador.

La idea de crear una instancia política que aglomerase las diversas fuerzas revolucionarias era una posibilidad que el mismo Obregón ya había vislumbrado, pero que no iba a concretizarse sino hasta Calles (4). A partir de entonces se daría un giro en el desenvolvimiento de las prácticas políticas del país y más aun se permitiría que el juego político -y la sucesión presidencial formaba parte de ese juego- se llevara a cabo dentro de los marcos que el gobierno había creado para ello. Los términos de la lucha política cambiarían ahora de las soluciones tomadas por las armas a las negociadas con base en la habilidad política. De esta manera, el estado en su doble dimensión -material y formal- ponía los cimientos para que la futura instrumentación de su proyecto político-económico quedase avalado tanto por la creación de una nueva instancia con carácter centralizador respecto al quehacer político reconocido como legítimo, como mediante la introducción de una nueva normatividad simbólica que enmarcaría en adelante las relaciones sociales de los sujetos políticos actuantes. Para estos últimos serían redefinidas las modalidades de participación política, pues ya fuesen integrantes del partido oficial o quedasen al margen del mismo, su actuación se daría en un nuevo contexto marcado por los lineamientos institucionales promovidos desde el partido.

Para el último informe presidencial de Calles, este ya había madurado la idea de crear un "frente común revolucionario". Ese día emitió una serie de declaraciones que dejaron sorprendidos a los obregonistas, pues afirmaba que no buscaría la reelección e invitaba a las fuerzas revolucionarias a organizarse en un frente común. Simultáneamente instaba a la oposición -a la cual identificaba como el sector conservador- a que hiciera lo mismo, afiliándose al partido oficial, y si bien lamentaba la pérdida del gran caudillo, también resaltaba la necesidad de que el país diera paso a la vía institucional (Centro de Capacitación Política, "Historia ...", pp. 27-36).

En efecto, Calles no buscaría nuevamente la silla presidencial pero se aseguraría de seguir teniendo injerencia en las tomas de decisión del ejecutivo aún sin ser él mismo quien lo presidiera. Así, en ese último informe, se asienta lo que sería el comienzo del camino hacia la institucionalización de un poder centralizado.

Un paso decisivo para la consecución del proyecto callista implicaba la designación de un civil para que cubriera el interinato. Tal decisión fue comunicada al sector militar, calmando así sus posibles pretensiones electorales. El candidato de Calles fue Emilio Portes Gil (5). En aquella ocasión su propuesta recibió el apoyo manifiesto del general Andrew Almazán y del general José Gonzalo Escobar, sin embargo, este último se sublevaría tiempo después contra el interinato.

Esta decisión encontraba sus antecedentes en la propuesta que los obregonistas hicieron a Calles una vez muerto Obregón, respecto a la elección de Emilio Portes Gil como futuro presidente interino. Atendiendo a la petición, y cuidando con ello sus propios intereses políticos, Calles eligió a Portes Gil como Secretario de Gobernación, lo cual significaba que estaba a un paso de ocupar la presidencia provisional. En otras palabras, la elección de un civil daba la posibilidad de crear un espacio en el cual las diferentes tendencias en el interior del sector gobernante redefinieran posturas y, para Calles específicamente, significaba el "interregno" que permitiría crear las condiciones para echar a andar el proyecto de constitución del partido.

A fines del verano de 1928 coexistían diferentes proyectos políticos. Por un lado, se encontraban los obregonistas enarbolando un programa de reforma agraria, lo cual no era nuevo dentro de la tradición obregonista; sin embargo, su prestigio como facción revolucionaria se había visto menoscabado a raíz de las reformas constitucionales implementadas con el objeto de reelegir a Obregón. Por otro lado, se encontraba el proyecto de crear, a instancias de Calles, un bloque de fuerzas revolucionarias y por último, en algunas regiones, como Veracruz, se presentaba una fuerte injerencia de tipo izquierdista cuyo proyecto tenía que ver con la formación de organizaciones y sindicatos -campesinos y urbanos- apoyados desde la gubernatura, así como también con la puesta en práctica de programas tendientes a mejorar las condiciones de vida de los trabajadores más necesitados. Entre dichos programas destacan: el reparto ejidal y el decreto de leyes inquilinarias favorables a los sectores populares en los principales centros urbanos de este estado, como Veracruz y Orizaba. Del enfrentamiento entre estos tres proyectos resultaría una nueva correlación de fuerzas que redefiniría la orientación de la política en el seno del grupo dominante. Tanto el proyecto callista como el de la izquierda en Veracruz ponían en entredicho el conjunto de reglas normativas simbólicas que habían servido de parámetro al juego político durante el período postrevolucionario precedente -tales como la preeminencia del caudillismo y la dispersión de los grupos políticos cuya actuación obedecía más a necesidades coyunturales que a los lineamientos derivados de un proyecto político definido que contemplase todos los aspectos de la vida social- por lo que buscaban, desde diferentes concepciones, sentar la bases de un nuevo orden social que orientara la reconstrucción nacional.

Para estos momentos, el Bloque Revolucionario Obregonista constituía uno de los actores políticos que gozaba de una cierta autonomía, por lo que imposibilitaba la consecución de la propuesta callista: la unidad de las diferentes facciones que pugnaban por el poder en un

solo organismo político, a saber, el PNR. Así, Ricardo Topete se dió a la tarea de fomentar reuniones marginales al ejecutivo con el objeto de conspirar contra la presidencia provisional (6). Al enterarse de esto, Calles busca el apoyo de algunos obregonistas que no coincidían del todo con la política de Topete y logra que éste sea desconocido como miembro del bloque y, consecuentemente, expulsado de la Cámara de Diputados a la cual presidía (7). Esta nueva situación desemboca, para fines de septiembre, en la conformación del Bloque Nacional Revolucionario, integrado por los antiguos miembros del Bloque Revolucionario Obregonista, sólo que ahora subordina sus intereses al apoyo hacia el presidente de la república. Con esta medida, era cooptado un importante sector obregonista que se adhería a la idea de un proyecto político, único y centralizador, encabezado por el callismo.

Aunque la elección de Portes Gil como presidente provisional representaba sin duda alguna la frontera entre el obregonismo y el callismo, puesto que además de ser un político con trayectoria no se hallaba comprometido con ninguno de los dos grupos, Calles tuvo que condescender con las políticas anticromistas que el presidente provisional instauraría.

A principios de diciembre, la CROM invitó a Calles a asistir a su IX Convención y en su presencia se denunció al presidente provisional como enemigo de la Confederación. Inicialmente, la posición de Calles fue de apoyo a los laboristas, pero posteriormente dió marcha atrás buscando salvaguardar su posición política dentro de una administración anticromista y por eso llega incluso a renunciar a la presidencia del Comité Organizador de PNR - el cual había entrado en actividad el 1 de diciembre - para que su presencia no fuera aprovechada "erróneamente" para dirimir la vida política del país. En su lugar quedaría el general Manuel Pérez Treviño (8). Otro elemento del Comité Organizador que también renunció fue Aarón Sáenz debido a que éste decide pomover su precandidatura para la presidencia.

Bajo este contexto se explica el hecho de que la influencia de Calles en el proceso político no fuese absoluta, por el contrario, debía mantener frente a Portes Gil una actitud de apoyo en determinados momentos para asegurar la consecución de su propio proyecto político que se concretizaría a través de la creación del PNR. Por otra parte, la actitud inflexible de Morones afectaba directamente a la CROM, ya que lejos de mantener una posición conciliatoria con Portes Gil, se enfrentaba a éste frontalmente, negándose a cualquier tipo de negociación, lo cual le significaba pérdida de consenso dentro de la propia clase trabajadora. Esta última, desde el asesinato de Obregón, poco a poco fue alejándose de la CROM (9). La posición de Portes Gil frente al derrumbamiento de la CROM consistió en seguir declarando que su gobierno era, ante todo, obrerista (10).

A la salida de Calles de la presidencia, se dieron a conocer los nombres de los futuros integrantes del Comité Organizador del PNR (11). Con este paso se empezó a perfilar el gran proyecto institucionalizador de la época. En el organigrama de comité resalta la presencia de elementos que se habían caracterizado por sus inclinaciones obregonistas. Esta situación iba de acuerdo con la línea que Calles mismo había marcado respecto a la participación de todas

las fuerzas políticas del país en la construcción del PNR. Tal participación otorgaría al nuevo partido una base de legitimidad frente a la sociedad ya que, en tanto partido oficial, el estado adquiriría una mayor capacidad para institucionalizar su autoridad al centralizar formalmente la toma de decisiones políticas y también al difundir una identidad colectiva acorde a los lineamientos del proyecto político-económico del grupo callista: la modernización del país vía la industrialización.

Aunque se pretendiera partir de modelos de partidos extranjeros y nacionales, algo que caracterizaría al naciente partido iba a ser la ausencia de una ideología clara, en el sentido estricto del término, ya que subyace en los estatutos una concepción sobre la política como actividad propia de un pequeño grupo que centraliza el poder y que establece las reglas normativo-simbólicas que regirán el juego político (12). Igualmente, queda implícita la intención de excluir del escenario político a aquellos sectores que no se pliegan a las disposiciones del grupo en el poder. En síntesis, el PNR nació con una imagen de modernidad que le concedió legitimidad al proclamar la vía electoral como el único camino posible para efectuar el "juego democrático" (13).

Por todo ello, el proyecto del programa, así como los demás documentos oficiales del PNR, quedaron caracterizados por perseguir la conciliación entre las diferentes facciones de la "familia revolucionaria" mediante un marcado pragmatismo. En dicho programa, el aspecto educativo ocupaba uno de los primeros lugares, estableciéndose que la educación debería regirse por el Art. 3 constitucional, a fin de fortalecer el concepto de nacionalidad y de priorizar la atención a los intereses comunitarios sobre los individuales. Para tal efecto, era necesario introyectar una conciencia nacional que cobraba forma al concretizarse en un proyecto educativo cuyo discurso insistía en la modernización en términos económicos y culturales, por lo que tendía a la adopción de nuevos hábitos de consumo y nuevas técnicas productivas en el campo y la naciente industria. A estos fines respondería el proyecto educativo a instrumentar en este período. El énfasis puesto en la necesidad de introyectar esta conciencia nacional hacía necesario, en primera instancia, que el estado acabara con la rebelión cristera y su influencia en el seno de la sociedad civil, erigiéndose así en el único elemento regulador de la vida social y política. En otras palabras, el estado se convertía en el gran agente educativo a cuyo cargo recaía la responsabilidad de velar por la impartición de una educación que permitiese la introyección de una nueva normatividad y procurase la obtención del apoyo consensual de los grupos subalternos respecto al proyecto político-pedagógico del grupo dominante.

El siguiente punto estaba referido a la necesidad de promover la progresiva industrialización del país mediante la organización de los factores de la producción bajo los lineamientos callistas. Consecuentemente, se planteaba que la tierra que debiera ser distribuida lo fuera a través de la dotación a los ejidos, la colonización de tierras preparadas mediante la irrigación y el apoyo gubernamental a los empresarios agrícolas. Lo que se pretendía era obtener consenso en torno a la organización de los campesinos en

cooperativas, tarea que requería una amplia capacidad institucional avalada por la actuación del Banco Nacional de Crédito Agrícola.

De la mano con el objetivo anteriormente expuesto se planteaba que la política hacendaria fomentaría el desarrollo a través de la reorganización del presupuesto, la negociación de la deuda externa, la reorganización de los ferrocarriles y la inversión orientada hacia el fortalecimiento de la infraestructura con que contaba el país (14). Así, lo que cobraba prioridad era el desarrollo económico e industrial y hacia allá estarían encaminadas las políticas agrarias, hacendarias, industriales y, desde luego, la educativa.

Los lineamientos contenidos en el programa del nuevo partido cubrían así los aspectos fundantes de la conformación del nuevo estado mexicano, pues a la vez que introducían medidas tendientes a externalizar su poder -afianzando con ello su reconocimiento internacional y su soberanía-, contemplaban una serie de disposiciones que institucionalizaban y legitimaban su autoridad en el ámbito interior. Este proceso, por su complejidad, pone de manifiesto la imposibilidad de considerar al factor económico como la causa única responsable de la nueva orientación del proyecto político-económico del grupo en el poder, ya que es preciso entender que las instancias sociales y culturales juegan un papel prioritario en la definición de dicha orientación. Es así como podemos entender que el apoyo al desarrollo económico representa la instrumentación de una política condicionada, a su vez, por factores externos como el estado que guardaban las relaciones entre México y Estados Unidos, e internos, como fueron la presión que ejercieron los sectores obrero y campesino -tanto en su carácter de miembros del partido oficial como en el de integrantes de organizaciones independientes-, las diversas facciones que subyacen en el interior de la "familia revolucionaria", y otros sectores con un peso social considerable, como la iglesia y los intelectuales liberales.

Se convocó entonces a una Convención Constituyente cuyo objetivo era el de reunir a "todas las fuerzas revolucionarias" para discutir los estatutos y programas del partido, el nombramiento del Comité Directivo y la designación del candidato a la presidencia. En esta convocatoria, el Comité Organizador, al hacer un llamado a las "fuerzas revolucionarias", evitaba el problema de caer en diferencias de tipo ideológico y asentaba claramente el compromiso al respeto de la autonomía de los grupos.

Sin embargo, resaltaba la ausencia de los dirigentes de los dos partidos más fuertes de la época: el Partido Laborista Nacional (PLN) y el Partido Nacional Agrarista (PNA). De esta manera quedaba claro que el partido propuesto no estaría constituido por líderes laboristas ni obregonistas pero tampoco sería un partido formado solamente por callistas.

La estructura interna sobre la que descansaba el PNR estaba dividida, en su parte primaria, en instancias tales como los comités municipales de estado o territorio, el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) y el Comité Directivo Nacional. En su parte secundaria quedaban integrados los partidos nacionales, regionales y municipales que aceptasen los estatutos del nuevo órgano oficial. Cabe señalar que el CEN era la

única instancia con autoridad legal para controlar las decisiones del partido, en tanto que el resto de las instancias que conformaban al mismo sólo podían emitir su opinión. De ahí que el carácter de la estructura del partido imposibilitase la real participación de las diferentes instancias en la política interna. La marcada verticalidad entre las diferentes instancias mencionadas garantizaba la centralización del poder en manos del grupo político que dominara la cúspide del partido, o sea, el CEN. Por esta razón, el posterior desarrollo de los enfrentamientos dentro de la "familia revolucionaria" estuvo caracterizado por los sucesivos cambios registrados en esta instancia y no por un cuestionamiento a la marcada jerarquización estructural que la avalaba. De ahí que la creación del PNR represente un momento coyuntural sumamente importante para entender el afianzamiento del grupo dominante y la serie de transformaciones derivadas de la modificación en la correlación de fuerzas sociales y políticas a que dió lugar en el seno de dicho grupo.

Bajo estos planteamientos, no todo eran complacencias respecto al proyecto de creación del PNR. También hubo inconformidades, como la que planteara el gobernador de Veracruz, Adalberto Tejeda, quien sugirió a Calles la presencia de obreros y campesinos en la directiva del partido. Acompañando la negativa de Calles, Tejeda recibió un ofrecimiento para ocupar un lugar en la dirección de dicho órgano, pero esta oferta fue rechazada por no coincidir con la concepción tejedista respecto a la oportunidad que el nuevo organismo político representaba para lograr la apertura hacia una participación popular. Por ello, los agraristas veracruzanos permanecieron al margen del partido oficial, sin embargo, otras organizaciones campesinas decidieron ingresar a él (15).

Por su parte, Díaz Soto y Gama y Aurelio Manrique, principales líderes obregonistas, continuaban oponiéndose al proyecto callista y habían constituido tiempo atrás la Confederación de los Partidos Obregonistas de la República, organismo que tenía como objetivo unir a las diferentes fuerzas obregonistas que permanecían fuera del PNR y obstaculizar con ello la política del gobierno. Sin embargo, Aarón Sáenz logró convencer a la confederación no sólo de expulsar a sus líderes sino también de incorporarse, al menos parcialmente, al PNR.

Otra fuerza opositora al proyecto institucionalizador la constituían el Partido Comunista Mexicano (PCM) y la Liga Nacional Campesina (LNC) (16). Así, el Bloque Unitario de Obreros y Campesinos (BUOC) (17) lanzó, en representación de la izquierda, la candidatura de Pedro Rodríguez Triana en oposición al candidato oficial.

Entre los últimos meses de 1928 y marzo de 1929 se suscitó en el panorama político nacional una lucha electoral que trató de poner coto definitivo a las irrupciones obregonistas en la lucha por el poder, al menos por vía institucional. Ya se habían dado a conocer los nombres de los diferentes candidatos presidenciales (18), y de entre todos ellos eran dos postulantes los que cobraban mayor importancia debido al juego de fuerzas que se había venido dando dentro del partido oficial; estos candidatos eran Aarón Sáenz y Ortíz Rubio. La campaña presidencial, más que un juego democrático, representaba la ritualización mediante la cual se intentaba canalizar la politización

de la vida cotidiana del sujeto social a formar, de manera tal que quedasen establecidos los marcos legales dentro de los cuales se formalizarían las pugnas que se vislumbraban ya en la vida política mexicana por la sucesión en el poder.

La candidatura de Aarón Sáenz, frente a la cual Calles siempre se había comportado discretamente, significaba una posibilidad para los obregonistas de volver a participar del poder político. Sáenz creía contar con el apoyo de los obregonistas-callistas, así como con el del propio Calles. No obstante poseía todos los atributos que para su grupo eran una ventaja, para Calles implicaba una seria amenaza pues a pesar de ser un simpatizante callista, Sáenz representaba al sector obregonista. Además, Sáenz poseía, a diferencia de los otros candidatos, una base realmente fuerte por las ligas que mantenía con el sector empresarial y contaba con una trayectoria de lucha revolucionaria.

Lo que iba a ser evidente con el transcurso del tiempo eran dos cosas: que Calles no apoyaba realmente la candidatura de Sáenz y que los grupos que respaldaban a este último -caciques, líderes campesinos y obreros, así como también empresarios, prioritariamente concentrados en su natal Nuevo León-, contaban con una fuerza real frente al callismo (19). Por ello, frente a un candidato con tanta independencia como parecía serlo Sáenz, Calles se dio a la búsqueda de alguien que no se hubiera destacado dentro de la oposición y que le permitiera seguir teniendo injerencia directa en el ámbito político. El necesitaba a un sujeto incondicional para que ocupara la presidencia. Así pues, en el momento en que Sáenz creyó segura su candidatura, el "jefe máximo" mando llamar al entonces embajador en Brasil, Pascual Ortíz Rubio, para ofrecerle la Secretaría de Gobernación. Este ofrecimiento fue declinado por Ortíz Rubio, dando con esto por sentado la disponibilidad de éste para lanzar su propia candidatura en las próximas elecciones (20). Las razones por las que Calles decidió llamar a un político completamente ajeno a la contienda por el poder son obvias. Calles estaba seguro de obtener grandes ventajas con esta elección ya que, por haber estado fuera del espectro político nacional durante cinco años, Ortíz Rubio no había mantenido lazos de ningún tipo ni con los obregonistas ni con los callistas y, por eso mismo, no opondría mayor resistencia a la constante intromisión de los segundos durante la futura administración.

Al realizarse la Convención de Querétaro, la balanza estaba ya inclinada del lado ortizrubista, por lo que cuando los asistentes más allegados a Calles votaron por el ex-embajador, los otros delegados pro Sáenz se adhirieron también a su candidatura. Fue también durante este evento cuando resaltaron las transgresiones a los primeros postulados que garantizarían la vida democrática del PNR. En efecto, los delegados admitidos no eran representativos de las fuerzas sociales "revolucionarias", antes bien, constituían una mayoría militar y una minoría agrarista. El resto quedaba conformado por civiles y líderes obreros. Por si todo esto fuera poco, durante la sesión prevista para la nominación del candidato para la próxima contienda electoral se impidió el acceso a los delegados que apoyaban a Sáenz, el cual, al conocer cuál era el nuevo curso de los acontecimientos, decidió no asistir a la convención y la calificó como una "farsa".

La muerte política de Sáenz no debe entenderse como el fruto de su ingenuidad al considerar que la convención apoyaría su candidatura, pues es en base al supuesto apoyo de parte de Calles que se arriesga a participar durante la precampaña. La convención, finalmente, constituyó el escenario montado para legitimar ante el resto de la sociedad una selección previamente acordada entre Calles y su grupo.

Durante el desarrollo de la Convención Constituyente, el ambiente se presentaba halagüeño para los callistas, sin embargo, al tercer día de iniciadas las actividades, Pérez Treviño -entonces presidente del Comité Organizador del PNR-, dió a conocer una sublevación de generales en el interior del país. Dicha rebelión estaba dirigida por José Gonzalo Escobar, Francisco R. Manzo y Jesús M. Aguirre. Los escobaristas, como fueron llamados, promulgaron el Plan de Hermosillo en el que destacaba la intención de apoyar a un militar para la presidencia de la república y este sería Gilberto Valenzuela (21).

Aunque la rebelión escobarista encuentra eco en los estados de Sinaloa, Coahuila, Zacatecas, parte de Nuevo León y Chihuahua, no logra obtener el apoyo de los dirigentes cristeros debido a que éstos veían en los generales golpistas a sus antiguos enemigos obregonistas y callistas y a sólo tres meses de iniciada pudo ser sofocada por el ejército federal al mando del general Calles. De hecho, la rebelión escobarista representó una transgresión a los nuevos interdictos que ordenaban la vida social y en especial el juego político del momento. Al desbordar el espacio reconocido por el bloque dominante para manifestar el disenso, encausándolo hacia la negociación política, los militares rebeldes fueron eliminados por la vía armada como una solución extrema que pretendía legitimar el uso de la autoridad estatal para garantizar la pacificación del territorio nacional. Es por eso que el resultado final de ese alzamiento fue que la Convención de Querétaro se presentase como la única rectora de los intereses nacionales y suprimiese así los posibles obstáculos para proceder a la designación de los miembros del CEN del partido oficial, cuyo presidente sería Pérez Treviño. La convención obtuvo lo que inicialmente se había propuesto: declarar formalmente constituido al PNR y anunciar el nombramiento del candidato presidencial por el partido, o sea, a Ortiz Rubio. Culminaba así una fase del proyecto callista y este grupo se afianzaba todavía más como participante activo en el futuro político del país.

Al subir al poder Pascual Ortiz Rubio, en 1930, después de una lucha electoral efectuada en condiciones muy poco democráticas (22), las fuerzas políticas más importantes en el plano nacional se encontraban diferenciadas en dos movimientos sumamente fuertes y a la vez complejos -campesino y obrero- debido al juego de fuerzas interno que se desarrollaba en cada uno de ellos. El primero era, por tradición prerrevolucionaria y revolucionaria, altamente combativo, y el segundo, de reciente creación de acuerdo a la evolución productiva del país -pero no por ello marginado de la lucha política- era ya lo suficientemente sólido como para enfrentarse a sus oponentes de acuerdo a las ventajas que su composición orgánica (unificación en un centro de trabajo y creación de sindicatos) le permitían. Ambos constituían un peso fundamental para la determinación de las medidas políticas centrales del gobierno, en tanto se encontraban esparcidos a

lo largo del país, lo cual podría ser traducido como dispersión y, por lo tanto, debilidad. Tal situación obstaculizaba la idea centralizadora ahora materializada en el nuevo partido institucional.

A partir de la década de 1920, algunos movimientos campesinos importantes que habían subsistido gracias a su carácter moderado y legalista, después de haber sido suprimidos los principales movimientos armados radicales e independientes, se encontraban patrocinados por gobernadores agraristas, como en el caso del gobierno de Michoacán, con Francisco Mújica; el de Tamaulipas, con Emilio Portes Gil; el de Yucatán, con Felipe Carrillo Puerto; y el de Veracruz, con Adalberto Tejeda (Fowler, H. "Movilización campesina...", p. 13). Este patrocinio oficial tenía sus bases desde antes de la década de los veinte cuando bajo la dirección de generales carrancistas -como Salvador Alvarado, Lucio Blanco, Francisco Mújica y Cándido Aguilar- se habían llevado a cabo reformas agrarias locales cuyo objetivo era apaciguar las inquietudes revolucionarias y postergar el desarrollo de movimientos campesinos radicales y militantes de tipo zapatista. La aparente tranquilidad que podía respirarse en el medio agrario nacional, gracias a esta sujeción legalista de las demandas campesinas, se veía reforzada en otras zonas por el control caciquil sobre ciertos grupos organizados regional o sectorialmente, y que muchas veces se percibían como único recurso para suprimir la "subversión del orden" a través de fuerzas armadas que bien podían pertenecer al ejército estatal si el cacique contaba con el apoyo oficial al ser el representante local reconocido, o bien, ese "pequeño ejército" lo constituían las famosas "guardias blancas" que eran su respaldo permanente en cualquier altercado.

De acuerdo a los objetivos del PNR basados en sus principios generales de organización, de federalización y centralización de la dirección, la organización caciquil y los movimientos campesinos moderados eran ideales para la "instalación de su política, su criterio, su disciplina y (en caso de elecciones) sus candidatos" (Lajous, A. "Orígenes del...", p. 66) puesto que, otorgando cierto poder legal oficial a los caudillos más fuertes o reconociendo determinadas organizaciones, exigía a cambio una adscripción a las filas del partido, sin que realmente esto fuera sinónimo de una verdadera intención participativa o de una decisión de integración al organismo por parte de sus bases (23), además de introducir sus determinaciones políticas al área de dominio del cacique, ya que éste contaba "con el suficiente conocimiento y apoyo de la base popular como para asegurarse la obediencia política" (Ibid. p. 39).

Sin embargo, a pesar de este supuesto control oficial, el gran número de promesas políticas, la persistencia de las deficientes condiciones materiales y la influencia de ideologías radicales como la abanderada por el Partido Comunista de México (PCM), creaban expectativas para el campesinado de obtener mejores posibilidades de vida.

En este contexto, y bajo una tradición de apoyo oficial del sector obregonista, a finales de la década veinte cobraba nueva fuerza el movimiento campesino en un intento serio de continuar la lucha agraria heredada por la revolución mexicana, destacando principalmente en los estados de Michoacán, con Lázaro Cárdenas; Tabasco, con Tomas Garrido Canabal; San Luis Potosí, con Saturnino Cedillo; y Veracruz, con

Ursulo Galván y Adalberto Tejeda; manteniéndose los tres primeros, no obstante, en una línea moderada -legal y algunas veces "conservadora"- como lo adjetiva Lorenzo Meyer cuando hace referencia al agrarismo de Cedillo. (Meyer, L. "El conflicto...", p. )- de acuerdo a su liga con sectores oficiales.

Coexisten, por lo tanto, dos diferentes concepciones acerca de la concretización real de las demandas populares relativas a la distribución de tierras. La primera, se ubica en aquellos estados encabezados por gubernaturas que representan "el ala progresista de la familia revolucionaria", los cuales encuentran un modus vivendi que les permite actuar dentro de los parámetros generales establecidos por el bloque dominante, transgrediéndolos ocasionalmente, pero sin llegar jamás a propiciar entre la población el surgimiento de una actitud de oposición a la autoridad central. La segunda, en cambio, transgrede frecuentemente los límites impuestos por el centro pues pretende instrumentar un proyecto político que responda a las necesidades regionales. Esta actitud se radicaliza permanentemente frente al proyecto político del bloque dominante, modificando las reglas del juego político y difundiendo una nueva normatividad simbólica que apela a la construcción de un nuevo sujeto social vía la transformación de las relaciones sociales de producción vigentes.

Es en Veracruz donde se realiza la mayor oposición y actividad agrarista gracias a la politización de la liga campesina estatal, la Liga de Comunidades Agrarias del Estado de Veracruz (LCAEV) (24) determinada principalmente por dos alianzas: con el PCM y con el político radical Adalberto Tejeda. Tomando como base su fuerza estatal, esta liga intento ser una poderosa organización campesina nacional capaz de tener bajo su nombre a todos los grupos agrarios, lográndolo de alguna manera con la creación de la Liga Nacional Campesina (LNC). Sin embargo, esta situación se vió mellada después de la revuelta escobarista, pues las fuerzas portesgilistas intervinieron utilizando el pretexto de la rebelión armada, para dividir el movimiento -que ya contaba con diferencias ideológicas y estratégicas en su interior- al perseguir a la facción comunista (PCM y BUOC), e integrando a buena parte de esta liga a la sombra oficial. Esta táctica responde al reconocimiento del bloque dominante hacia la LNC, a la cual considera como

"(...) una gran organización de masas en el campo, con la posibilidad de contrarrestar, mediante la acción de la propia organización campesina, la marcha atrás en la reforma agraria" (Córdova, A. "En una época...", p. 72)

No obstante, seguía en pie la negativa a cooperar e incluso a ingresar al recién formado partido oficial por parte de un sector independiente, la LNC "Ursulo Galván", cuyo sosten político, económico e ideológico residía ahora en el gobernador Adalberto Tejeda después de la separación del PCM. Dicha negativa produjo un viraje decisivo en las relaciones entre Tejeda y Calles, sin embargo, aunque esta organización ya no mantenía una influencia nacional directa, regionalmente llegaba a su "edad de oro", según lo refiere Fowler, al impulsar el reparto de tierras durante los años 1930, 1931 y 1932. A nivel nacional, en cambio, fue en 1930 cuando se promulgó el decreto agrario restrictivo de Ortíz Rubio (25).

Otras organizaciones agrarias independientes sufrieron igualmente la interferencia federal a pesar de no haber tenido el éxito de los primeros años de la Liga en Veracruz, por lo cual terminaron bajo los órdenes del partido oficial sin la intervención y el consentimiento de sus afiliados, como sucedió por ejemplo con el PNA de tradición zapatista y obregonista.

El impulso con que había contado la reforma agraria en los años anteriores al período ortízrubista, se desvanece de una manera general ante el panorama político que produjo la pulverización de las organizaciones campesinas o su servidumbre respecto al partido oficial, además del cese del reparto decretado bajo el nuevo gobierno, con excepciones como el caso de Veracruz, donde se llegó a tener un porcentaje mayor en las resoluciones agrarias en comparación con otros estados, gracias, en parte, al mantenimiento de un movimiento agrario un tanto independiente. (Cf. cuadro anexo)

En 1930, a más de una década de que el discurso revolucionario sustentado fundamentalmente en el reparto agrícola -amén de otras demandas sociales- había sido utilizado como estribillo oficial, era clara la existencia de una corriente en el seno del grupo gobernante que favorecía un compromiso con la hacienda.

Si bien es cierto que desde el período carrancista se inició la reforma agraria con base en el ejido y se incrementó con los sonorenses, la hacienda "esa hacienda colonial que se había afianzado en el siglo XIX", seguía siendo la unidad productiva dominante. Según las cifras del censo de 1930, el ejido apenas ocupaba el 6% de la superficie total de cultivo, mientras las propiedades mayores de 10,000 has. en manos privadas ocupaban algo más de la mitad de la superficie agrícola (Meyer, L., op. cit. p. 185). En realidad, los revolucionarios sonorenses nunca estuvieron comprometidos con una reforma agraria radical, pues esta demanda provenía de la presión del centro y sur del país, debido a la mayor densidad demográfica y a la concentración de comunidades indígenas; contrariamente a la zona del norte, donde se encontraba la mayor parte de las haciendas (Chihuahua, Durango, Sonora, Zacatecas, Tamaulipas y Nuevo León) (26).

El grupo latifundista había sido considerado como el enemigo número uno de la revolución y de la modernización del país, sin embargo, gracias al apoyo del grupo sonorense y a la dispersión y debilidad de la oposición campesina, seguía siendo factor dominante en la vida agraria de México. La finalidad de la reforma agraria, a fin de cuentas, había sido el cubrir de cierta manera las aspiraciones de un pequeño grupo de campesinos (sobre todo en el estado de Morelos) para la pacificación social, pero no había logrado un cambio perceptible en el nivel de vida de los sectores populares, ni una modificación sustancial en la estructura económica del país en general.

"De los casi once millones de hectáreas en posesión de los ejidatarios, sólo en 31% correspondía a tierras de labor y menos del 4% eran de riego; más de 12 millones de has. de tierras labrantías continuaban en manos privadas (...) En realidad -según ciertos cálculos- para 1933, de

todos los predios mayores de 1,000 has. sólo el 33% había tenido que transferir alguna parte de su propiedad a los ejidos" (Ibid. pp. 188 y 193)

Esta situación, además de la persistencia de problemas de crédito agrícola, hacía improductivo al ejido, característica que los terratenientes utilizaron -y con ellos Calles y su grupo- para atacar al ejido y terminar con el reparto agrario, medida llevada a cabo durante el gobierno de Ortiz Rubio (27)

"Desde el punto de vista de Calles, la reforma agraria no debía ser, en última instancia, un problema de justicia social mal entendida sino de productividad, puesto que la única forma de alcanzar las metas de bienestar social en el campo era dar prioridad a la eficacia; reducir la producción era una justicia mal entendida" (Ibidem, p. 184)

Sin embargo, a pesar del apoyo directo e indirecto que las grandes extensiones de tierra habían recibido por parte del grupo político, su eficacia y preeminencia empezaba a ser cuestionada ya no solamente por lo irracional de algunos de sus sistemas de producción atrasados que dejaban grandes áreas sin cultivar constituyendo un elemento de freno a las condiciones expansionistas que el proceso modernizador mundial ofrecía a los inversionistas nacionales y extranjeros, sino también por la respuesta que los diferentes grupos campesinos regionales empezaban a instrumentar en base a movimientos armados regionales (Veracruz y San Luis Potosí, por ejemplo) o a la agrupación de organismos agrarios (LNC, por ejemplo) para contrarrestar la explotación laboral que los jornaleros libres y acasillados padecían en las haciendas, el acaparamiento de tierras cultivables en manos de unos cuantos y la imposibilidad de surtir el mercado interno debido a que los cultivos, la mayoría de las veces, eran dedicados para la exportación.

El enfrentamiento entre "veteranos" y "agraristas" (terratenedientes y sujetos a favor de la destrucción de las haciendas) era frecuente a diferentes niveles tanto en el plano político federal como en el local, siendo este último más radical y en algunos casos más efectivo por su acción inmediata. Los primeros se conformaban fundamentalmente a partir de hacendados norteros que trataban de reflejar en la política agraria oficial sus condiciones y experiencias regionales. Por el otro lado se encontraban los agraristas, quienes deseaban apoyar la estabilidad de la revolución en una especie de alianza institucional aunque ésta no se hiciera en términos de igualdad y democracia en muchos casos. Estos últimos buscaban romper el monopolio del poder del que se encontraban marginados e incidir activamente en la modificación de la correlación de fuerzas que existía en el interior del grupo dominante. Tal hecho pone de manifiesto la existencia de discontinuidades entre los integrantes de la "familia revolucionaria" así como también fuera de ella, además de la consecuente limitación que tales contradicciones imponían a las medidas instrumentadas desde el centro.

Para responder a todos estos conflictos, el gobierno buscó soluciones conciliatorias consistentes en la adopción de medidas cuya duración y eficacia, si bien fue del todo coyuntural, retrasaba la eficiente instrumentación del proyecto político-modernizador del grupo callista.

Los esfuerzos antiagraristas tuvieron su mejor momento con Ortíz Rubio pero, por otro lado, las organizaciones campesinas y obreras independientes tomaron fuerza debilitando a las oficiales, como la CROM o la Comisión Nacional Agraria (CNA), produciendo severos "dolores de cabeza" a los "veteranos" y al gobierno oficial, quienes no tardaron en combatirlos vía la represión abierta (tal fue el caso de las guardias blancas que atacaban en zonas agraristas radicales como Veracruz, o la persecución y asesinato de militantes de partidos y organizaciones como el PCM) y con golpes políticos "bajos", como lo ocurrido con el PNA descrito anteriormente. En otros casos, aunque no exactamente con el afán de buscar la permanencia de la hacienda, pero sí con fines cooptativos y centralizadores, podemos hablar de las alianzas que algunos líderes entablaron con candidatos oficiales sin tomar en cuenta los intereses de la mayoría participante en su organismo.

Si la situación agraria era motivo de efervescencia política en el país, el movimiento obrero, por su parte, atravesaba por un período coyuntural que igualmente provocó desequilibrios sociales a los cuales era preciso controlar desde el poder institucionalizado. Las consecuencias que la crisis económica mundial acarrea a nuestro país, con mayor fuerza a partir de año 1931; constituían una carga angustiosa para el sostenimiento económico de las masas trabajadoras. Además, el debilitamiento y desmembramiento de la hasta entonces poderosa organización obrera nacional, la CROM, a partir de la presión de los obregonistas -acérrimos partidarios del agrarismo entendido según sus propios intereses-, y de la política agresiva del presidente Portes Gil en contra, fundamentalmente, de su líder Morones, significó un gran golpe para los trabajadores que en la central tenían una organización de clase, mediadora de sus intereses ante el capital.

Es en este momento cuando organizaciones obreras independientes resultaron francamente favorecidas tanto por cierto apoyo oficial, cuyo objetivo era contribuir al debilitamiento de la central moronista, como por el gran número de disidentes cromistas que buscaron refugio en nuevas organizaciones. Tal fue el caso de la Confederación General de Trabajadores (CGT) (28), la Federación Sindical de Trabajadores del Distrito Federal (FSTDF) (29) o de la Confederación Sindical Unitaria de México (CSUM) (30). La aparición de estas nuevas organizaciones obreras, así como el impulso que recibieron las ya existentes, implicó una redefinición de las relaciones entre los trabajadores y el estado. En efecto, ante la ampliación del espectro de sujetos políticos activos, la política oficial se enfrentó a un nuevo reto: obtener el consenso de los grupos subalternos que le eran indispensables para la puesta en marcha de su proyecto político-económico. En consecuencia, las negociaciones entre el estado y los trabajadores también fueron objeto de una modificación; es decir, las reglas del juego político establecidas hasta entonces se "modernizaron" dando origen a una política oficial caracterizada por

el surgimiento de una nueva legislación que perseguía dos objetivos a corto plazo: responder a la coyuntura política del momento y garantizar la puesta en marcha de la industrialización del país.

Esta situación creó nuevos problemas a la acción del gobierno en la sociedad y específicamente en el ámbito obrero que, de una u otra manera se habían resuelto anteriormente gracias a la mediación de la CROM. Portes Gil visualizó esta problemática durante su gobierno y la atribuyó a la ausencia de una legislación federal exclusiva para materia laboral. Aunque nunca se le reconoció "como lo merecía" -según Arnaldo Córdova-, el proyecto que Portes Gil elaboró desde su gestión como secretario de gobernación retomaba tanto al Código de Trabajo por él elaborado durante su gubernatura en Tamaulipas como los planteamientos de las instituciones que habían contemplado la necesidad de implantar una legislación laboral en México.

A pesar de que esta iniciativa suscitó gran interés entre los dirigentes obreros, de los cuales la mayoría se mostró a favor de su pronta instrumentación, no llegó a discutirse en la Cámara de Diputados debido a que el corto período presidencial no había sido suficiente "(...) como para poder llegar a una composición con los diferentes grupos políticos y sociales que permitiera que el proyecto saliera adelante" (Córdova, A., op. cit. p. 55). Por eso, no fue sino hasta la administración de Ortíz Rubio que, a pesar de su carácter conservador y represivo, las consecuencias de la crisis económica del 29 obligaron al gobierno a promulgar, el 27 de agosto de 1931, la Ley Federal del Trabajo, la cual acabaría por dar al gobierno los instrumentos institucionales para someter bajo su control a los trabajadores mexicanos.

En adelante, la existencia de un sindicato, la celebración de un contrato colectivo o la solución de cualquier conflicto laboral sería reconocida por el estado únicamente si contaba con la aceptación de las autoridades legales mediante el registro correspondiente. Asimismo, sería el sistema judicial especializado la única instancia reconocida para dirimir los conflictos entre obreros y patrones.

Tras la promulgación de esta ley, los sindicatos reconocidos oficialmente adquirirían un nuevo giro en su papel de agentes educativos, en tanto la lucha política por las reivindicaciones de los trabajadores quedaba circunscrita a los marcos legales y, por ende, se difundía una normatividad que reconocía la autoridad estatal para tener injerencia directa en la dinámica sindical misma. Así, la política oficial pretendía obtener un mayor control sobre el sector laboral y, con ello, lograr el consenso del mismo respecto a su proyecto político-económico.

Las reacciones negativas no tardaron en manifestarse por parte de las organizaciones obreras como la CROM -que a pesar de su progresivo debilitamiento seguía en pie gracias a una táctica de conciliación y negociación con el gobierno-, y de los empresarios, quienes "tendían a considerarse como una tropa sometida a dos fuegos, el de los obreros y el del estado, en el que no confiaban de ninguna manera" (Ibidem. p. 116).

La situación imperante en la burocracia política no se hallaba marginada de los disturbios sociales, ya que contaba con los suyos

propios, por lo que también atravesaba por momentos de agudo conflicto. Es decir, la división que prevalecía en el Congreso de la Unión se acentuaba a medida que los legisladores, al ver la cercanía de las elecciones legislativas a realizarse en julio de 1930, tendían a agruparse en dos tendencias que muy pronto se extendieron a buena parte de los políticos del sector oficial del país. La lucha se definía a partir de lograr el control del Congreso de la Unión para posteriormente influir en el gabinete y, específicamente, en el control de las decisiones gubernamentales. Así, las posiciones que se identificaban bajo las denominaciones de "rojos" (callistas ortodoxos y partidarios del expresidente interino Portes Gil) y "blancos" (partidarios de una política de conciliación y de la renovación del personal político, los cuales comenzaron a agruparse en torno al presidente), significaban, además de un grave peligro para la estabilidad política necesaria al nuevo régimen, un desequilibrio de la imagen centralizadora y fuerte que se intentaba dar al nuevo partido representante de la "organización política popular nacional", o sea, el PNR, por lo que Basilio Vadillo al frente del CEN del partido (en el cual permaneció desde el 5 de febrero hasta el 22 de abril de 1930) se vio obligado a intervenir

"(...) reconociendo que los bloques del PNR en las dos cámaras eran perfectamente libres en sus asuntos internos pero que debían someterse al CEN en aquello de interés nacional" (Garrido, L., op. cit. p. 111)

Esto se logró mediante la reglamentación de la subordinación de los bloques del PNR de las dos cámaras al CEN (31). De esta manera, rojos y blancos, como discontinuidad interna del grupo dominante, son subsumidos por la máxima instancia del partido oficial, instancia que, mediante la formalización del juego político, logra erigirse en el eje articulador de las medidas por ella implementadas.

Al inicio del nuevo período presidencial, el profesor Basilio Vadillo llegó como un hombre de confianza tanto del general Calles como del presidente Ortíz Rubio, por consiguiente, se dio a la tarea primordial de conciliar a los "rojos" y a los "blancos". Por lo tanto, su función inmediata fue la de preparar la campaña para las elecciones legislativas de julio, ya que debido a la debilidad de las organizaciones de la oposición, la lucha por las diputaciones se libraba en realidad en el interior del PNR. La única opción electoral de importancia radicaba en las candidaturas presentadas tanto por la LNC como por el PLM de Morones.

Así como la lucha entre los dirigentes "rojos" y los "blancos" mostraba la división existente en la cúpula del poder, no era, sin embargo, el único ámbito donde se percibía una falta de unidad interna, ya que, por ejemplo, el hecho de que en el plano local se registraran varios candidatos municipales bajo la etiqueta del PNR, implicaba rencillas caciquiles oportunistas al adscribirse a instancias en apariencia más fuertes, como la supuesta organización local del partido oficial. Vadillo, consciente de esta situación, buscó someter a los caciques -en su mayoría callistas- a la dirección del PNR tratando de no afectar los intereses del "jefe máximo" y los de su grupo de íntimos, pero al mismo tiempo intentaba ampliar la base

del partido apoyando a candidatos no necesariamente revolucionarios sino más ligados al grueso de la población. Esta actuación fue reprobada por Calles y su grupo al verse perjudicados y limitados en el ejercicio de su poder, por lo que respondieron con la sustitución estratégica del presidente del CEN por Emilio Portes Gil a escasos tres meses de haberse constituido el gabinete de Ortiz Rubio. A raíz del conflicto en el Congreso y su creciente oposición al presidente, Portes Gil quedaría a la cabeza del partido, desde donde frenaría la acción de los "blancos", quienes habían logrado avanzar gracias a los espacios abiertos por Vadillo, y reforzaría la autoridad del sonorense al disciplinar a la organización penerreana de acuerdo a su decisión. En consecuencia, la tarea más urgente de la nueva dirección sería la selección de los candidatos para las elecciones en puerta y Portes Gil no dudó en anular a un buen número de convenciones distritales a fin de imponer a sus candidatos "rojos".

El PNR se había convertido más que en un sitio de debates, en un centro de agitación permanente y la nueva dirección nacional estaba decidida a despolitizarlo y, al mismo tiempo, a acercarlo más a las masas. En el proyecto que comenzaba a definirse, se pretendía hacerlo evolucionar a fin de que perdiese su carácter de partido de "cuadros" y pudiese hacer frente a las ligas campesinas con reivindicaciones agrarias tajantes, como las enarboladas por el tejedismo en Veracruz, o a la CROM en tanto organización de masas (32).

El CEN se preocupaba por acelerar la implantación del PNR a nivel nacional y hacer prevalecer su autoridad era uno de sus objetivos fundamentales. Las medidas "sociales" de Portes Gil no significaban la participación ni la constitución de un bloque heterogéneo y respetuoso de los presupuestos de cada uno de sus integrantes, sino que, por el contrario, buscaba la subordinación y el centralismo, por lo que tendía a limitar la acción de los opositores.

En vísperas de la consulta electoral de 1930, las principales organizaciones sindicales que no habían sido cooptadas para apoyar al régimen y, consecuentemente, al partido, establecieron una alianza, conocida como la Alianza Revolucionaria Nacional (ARN) contra la situación de privilegio que existía y que trataba de conservar el grupo político postesgilista. En esta oposición manifiesta sobresalía el nombre de Morones al frente de la CROM como acérrimo enemigo de Portes Gil, a pesar de los compromisos y alianzas anteriores establecidas con Calles; igualmente se encontraban el PNA, el Partido Socialista Mexicano (PSM) y un grupo de "independientes" que se habían escindido de la tendencia de los "blancos" del PNR. Así, la campaña electoral propició un nuevo enfrentamiento, ahora entre los caciques más fieles del expresidente Calles y los líderes sindicales más importantes. La confederación moronista trataba, en vísperas de las elecciones, de hacer del PLM un frente mucho más amplio para oponerse al PNR pero no logró atraerse mas que a algunos elementos descontentos, en particular del ala derecha del "Partido de la Revolución".

Las elecciones legislativas se desarrollaron en un clima de extrema violencia como resultado de la oposición, no obstante lograron uno de sus principales objetivos, legitimar la selección de candidatos oficiales en el Congreso de la Unión. El resultado de estas elecciones

pone de manifiesto como el partido oficial logra imponer como dominante una modalidad del juego político colectivo, pues es mediante la subsumción de las reglas constitutivas por las normativas como se niega la posibilidad de celebrar un pacto democrático real entre los diferentes sectores sociales (33).

Calles había utilizado a Portes Gil para impedir que Ortíz Rubio se hiciera de un grupo de apoyo personal, pero las medidas que el expresidente instrumentó durante su estancia en la dirigencia del partido constituyeron un obstáculo para obtener un fortalecimiento del partido tal y como el "hombre fuerte" lo pretendía, ya que Portes Gil intentó conformar su propio grupo al favorecer las candidaturas de políticos amigos suyos además de continuar su lucha contra la CROM, desgastando así la imagen popular y "pro-proletaria" que se trataba de dar al partido. El portesgilismo cobró tales bríos que irritó a Calles y dejó al ortizrubismo como tercera fuerza. Las ambiciones personales del dirigente del partido sobre los intereses partidarios inclinaron a Calles a apoyar a Ortíz Rubio, por lo que utilizó su influencia en los asuntos políticos, por más que públicamente se asumiera como "autoexiliado" de la política, y así persiguió "(...) eliminar a aquellos elementos que no supiesen darle toda su cooperación o que lo estuviesen traicionando en cualquier forma" (Discurso pronunciado en Monterrey el 4 de mayo de 1930 por Calles, citado en Garrido, L., op. cit., p. 124).

El partido quedaba hondamente dividido, sin embargo, Calles creyó posible obtener su unidad interna haciendo venir a la presidencia del CEN a un militar moderado, partidario de algunas reformas y que le era fiel: el general Lázaro Cárdenas (quien permaneció en esta instancia desde el 16 de octubre hasta el 28 de agosto de 1931) (34).

La vida interna del PNR no existía. En el Congreso y en las legislaturas locales se daban múltiples enfrentamientos. Los caciques callistas conducían a sus "partidos" de una manera autoritaria y aun en los casos de formaciones que podrían calificarse como "de masas" éstas no tenían ninguna participación en el interior del partido oficial. En suma, el juego político había devenido, en el seno del PNR, en la observancia de una serie de ritos que, de manera táctica, se orientaban hacia la conservación del papel central de la facción dominante como "poder colectivo" respecto al resto de la sociedad. Esta ritualización de la vida política, y su consecuente empobrecimiento, puede ser ejemplificada por la adopción de mitos tales como el culto a la figura del "jefe máximo" o del "gran hombre", la defensa discursiva de la "legalidad" de los procesos electorales, el "respeto" al pluralismo partidario y/o la "reivindicación" de las demandas esgrimidas por los sectores populares que combatieron durante la revolución. La actividad política legitimada quedaba así, cada vez más, circunscrita al reducido espacio de las pugnas en las Cámaras, recintos donde se jugaba, entre las diversas facciones "revolucionarias", el control de los puestos claves para incidir directamente en la toma de decisiones políticas, soslayando la respuesta oficial a las demandas populares.

Con un panorama tal, la intervención de Cárdenas al frente del partido persiguió tres objetivos complementarios: a) conciliar las diferencias en el seno de la dirigencia gubernamental al satisfacer a diversos

grupos como el ejército encabezado por el general Amaro y el grupo más radical dentro del ámbito político de la época Tejeda, Cedillo y Almazán; b) proseguir con una posición progresista "ya que Cárdenas era respetado como un agrarista y un hombre apegado a los principios revolucionarios, aunque ligado a Calles" (Lajous, A., op. cit., p. 131); y c) crear una sólida base social que lo respaldara fortaleciendo al unificar y someter a todos los integrantes del partido oficial a las determinaciones centrales. Esta labor no resultaba tan complicada porque su posición política personal se mostraba un tanto neutral al no encontrarse comprometida ni con los "rojos" ni con los "blancos", de modo que se le clasificaba más bien como un simple compañero de armas del expresidente Calles y amigo del presidente Ortíz Rubio.

Como primer paso, Cárdenas se opuso a las tentativas de los "rojos" de controlar varios gobiernos locales e impidió que diversos gobernadores fueran desaforados como aquéllos lo pretendían. De esta manera centralizaba las decisiones disciplinando a los cuadros medios a la autoridad central, sin olvidarse por ello de ampliar las bases sociales de la organización partidaria. Por lo que respecta a las luchas internas, procuró situarse sobre los diversos clanes y trató de oponerse tanto a los "rojos" como a los "blancos", sin embargo, apoyó en varios casos claves al presidente y comenzó a oponerse más frecuentemente al grupo de los callistas "rojos".

El aspecto "institucional" del PNR no constituía la única preocupación de Cárdenas, quien consideraba que su "función social" debía ser también motivo de una atención particular por parte del CEN. Por eso se pusieron en marcha varios programas sociales (35).

A principios de 1931, la gestión de Cárdenas lograba, aparentemente, fortalecer la autoridad del CEN y encontrar vías de compromiso entre las dos tendencias opuestas, por lo que los primeros meses del año se presentaron ya sin la agitación que había caracterizado a los precedentes, particularmente en virtud de la ausencia de compromisos electorales de importancia. Los conflictos políticos se manifestaban casi únicamente en el aspecto local y su repercusión era mínima.

No obstante todo lo anterior y a pesar de que Cárdenas consideraba necesario dar al "partido de la revolución" un carácter más real de organización popular, en materia de política laboral aceptó que se prosiguieran los ataques a la CROM y alentó a las nuevas fuerzas obreras que se oponían a la central de Morones.

En cuanto al reparto agrario, Cárdenas sostenía la necesidad de acelerarlo, por lo que trató de obtener la filiación al partido del número más importante de grupos a fin de aumentar las bases de apoyo. Para tal efecto consideraba indispensable lograr la unificación de las organizaciones campesinas y colocarlas bajo la tutela oficial, eliminando con ello las tendencias más radicales del movimiento campesino; tendencias representadas, entre otras, por la Liga Nacional Campesina "Ursulo Galván".

El período del michoacano al frente del partido se caracterizó por su voluntad de distender la vida política de éste mediante la ampliación del juego político, es decir, permitir el acceso a puestos clave de esta instancia a elementos provenientes de los partidos estatales

previamente afiliados a él. A esto se aunó la discreción de su gestión, en contraposición a la de Portes Gil, quien trató de dar a suya la mayor difusión posible (Garrido, L., op. cit. p. 130). Sin embargo, las condiciones en que Cárdenas ejerció sus funciones no fueron del todo satisfactorias, pues si bien su labor conciliatoria había logrado cierto equilibrio en el Congreso y en las legislaturas locales, ante la constante presión de los grupos de oposición al presidente, Cárdenas se inclinó abiertamente a su favor y le concedió un real apoyo manifestándose, aunque sin llegar a desafiar a Calles, como un hombre leal y disciplinado al ejecutivo nacional (36).

La debilidad del presidente era cada vez más evidente a pesar de contar con el apoyo de algunos secretarios de estado y de dos sostenes fundametales, Cárdenas en el PNR y el general Joaquín Amaro en el ejército. En consecuencia, se hacía necesaria la renovación del gabinete para colocar en los puestos más estratégicos a elementos que fortalecieran su administración. Frente a este panorama caracterizado por la impotencia del gobierno ortizrubista para resolver los grandes problemas sociales y políticos del momento, e imposibilitado para incorporar al partido contingentes campesinos y fabriles, Cárdenas renuncia a la presidencia del CEN.

Para hacer frente al clima de inestabilidad imperante en el seno del grupo político en el poder, Calles decide apoyar al general Manuel Pérez Treviño para que éste asuma, por segunda ocasión, la presidencia del partido (del 29 de agosto de 1931 al 12 de marzo de 1933). Con esta medida, retoma la dirección del CEN un callista cuya indiscutible lealtad al "jefe máximo" permitiera la recomposición de la correlación de fuerzas en torno a la figura del presidente Ortiz Rubio. En efecto, Pérez Treviño orientó su gestión en pos de un objetivo político inmediato: consolidar al PNR como un organismo de vanguardia respecto al poder ejecutivo federal y a los gobiernos estatales.

Como primer paso, Calles denuncia a Ortiz Rubio un supuesto complot militar en el que estarían involucrados los generales que formaban parte del gabinete. Debido a la gravedad de la acusación y con el propósito de evitar una crisis política de mayor trascendencia, los cuatro generales miembros del gabinete -Cárdenas, para entonces Secretario de Gobernación; Amaro, Secretario de Guerra; Almazán, Secretario de Comunicaciones y Obras Públicas; y Cedillo, Secretario de Agricultura y Desarrollo-, presentan su renuncia a la vez que postulan al propio Calles como Secretario de Guerra. Pretendían así salvaguardar la institución del ejecutivo federal ante los constantes ataques de Calles. Lo que este último y su grupo obtuvieron, en realidad, fue la eliminación de aquellos militares que, desde una posición de lealtad al ejecutivo, representaban los puntos de apoyo del ortizrubismo y, por ende, de oposición a la abierta injerencia de Calles en las decisiones gubernamentales. Sin embargo, una vez que se hubo cubierto la mitad del período presidencial -plazo constitucionalmente fijado para que el Congreso proceda al nombramiento de un presidente sustituto sin convocar a elecciones-, Calles renunció a la cartera de Guerra y con ese acto retiró formalmente todo sostén a Ortiz Rubio, cuyo grupo de apoyo ya había sido desintegrado, razón por la cual este último decidió presentar su renuncia el 2 de septiembre de 1932 (Ibid., pp. 138-139; Lajous, op. cit. pp. 142-143).

Con el apoyo del PNR para la candidatura de Abelardo Rodríguez (37) como presidente sustituto constitucional, éste tomó posesión del cargo inmediatamente. Se ponía así de manifiesto el predominio que el partido oficial tenía ya sobre el poder legislativo y la clara intención de poner fin a las disputas internas del grupo gobernante, puesto que el nuevo presidente, por su carácter conservador y su amistad con Calles, no pretendió aglutinar a su alrededor un grupo de oposición. Por el contrario, su administración bien puede ser caracterizada como una etapa de consolidación en el proceso de concentración del poder en manos del grupo callista; proceso que, por añadidura, permitió la organización de la futura campaña presidencial. Por tal motivo es importante destacar la importancia que reviste la política de "apertura" que Calles promoviera durante este período y que culminó en la adopción del principio de "no reelección" para los cargos de senadores, diputados y para el de presidente de la república (38).

Aunque aparentemente existiese una contradicción entre la aceptación de nuevos elementos para engrosar las filas de la "familia revolucionaria" y el proceso de centralización del poder, no hay tal contradicción en virtud de que el acceso al grupo gobernante quedó restringido únicamente a aquellos políticos que sin pertenecer al grupo aguaprietista, se adhieren a las normas disciplinarias, implícitas y explícitas, y a los estatutos del PNR, por lo que la limitada participación de representantes de los sectores obreros y campesinos siguió siendo la nota característica del partido oficial y una de las causas latentes del conflicto. Entre las organizaciones obreras independientes que no se adhieren al partido oficial se cuenta la CSUM y por parte de las organizaciones agrarias estaba la LNC "Ursulo Galván". El arraigo que ambas organizaciones tenían entre los trabajadores puso en evidencia la carencia de un control total sobre este sector por parte del gobierno.

El afianzamiento del callismo en el poder continuaba fincado en la alianza mantenida con grupos sociales -tales como latifundistas, dirigentes de la CROM y sectores de la nueva burguesía nacional- cuyos intereses particulares encontraban un punto de confluencia en la progresiva derechización de esta facción. Esto explica por qué el callismo se convirtió en el eje articulador de la política nacional, oponiéndose constantemente a la participación de otras fuerzas sociales y delimitando el marco de acción de las administraciones del maximato, las cuales no pudieron cohesionar un grupo homogéneo que las sustentase fuera del propio callismo. En consecuencia, la política agraria observada, tanto durante la administración de Ortiz Rubio como durante la de Abelardo Rodríguez, estuvo guiada por la lógica que caracterizó al callismo ortodoxo, es decir, se priorizó el incremento de la productividad en detrimento del reparto de tierras y del fortalecimiento del ejido. Por eso se defendió la inviolabilidad de la propiedad privada y se suprimió la expropiación de tierras sin remuneración, todo ello con la finalidad de promover el desarrollo del agro bajo los dictámenes de la racionalidad capitalista. La excepción a esta tendencia la constituye la política agraria observada durante la administración de Portes Gil, ya que durante los últimos años del maximato se llegó al extremo de postular la necesidad de que cada estado de la república marcara un plazo para atender los reclamos de

tierra (Lajous, op. cit. p. 144). Sin embargo, fue también esta política la que condujo a la radicalización de la lucha por la tierra, el conflicto que alcanzó su punto máximo en el estado de Veracruz. (Cf. en el estado de Veracruz cuadro anexo)

El estado de Veracruz participaba activamente de la agitación política de la época pues, aunque formalmente mantenía una posición de adhesión al PNR (39), continuaba con la dinámica de corte radical que abanderaba el gobernador Tejeda desde su primera administración. A principios de los 30's, fue precisamente la defensa de las leyes expropiatorias (40) lo que permitió la reanudación de la antigua alianza entre tejedistas y cromistas, proporcionándole al gobernador una más amplia base de apoyo para su postulación a la presidencia de la república (41).

El descontento que la actuación de Tejeda había suscitado en el centro iba en constante aumento, pues ponía en entredicho la capacidad del PNR para someter bajo su control a las fuerzas políticas estatales. Por lo mismo, desde la administración de Ortiz Rubio se autorizó el desmantelamiento de las guerrillas obreras y campesinas que constituían el pilar de la política tejedista. Esta medida culminó con la promulgación de la Ley del Patrimonio Parcelario Ejidal, en octubre de 1932, la cual facultaba al gobierno federal para subdividir en parcelas individuales cualquier extensión comunal. La aplicación de esta ley implicaba la anulación de los logros que en materia agraria habían alcanzado los veracruzanos, por lo que la LCAEV y la LNC "Ursulo Galván" encabezaron diferentes movilizaciones (Falcón, R. "El agrarismo...", pp. 110-121), razón por la cual el centro decidió enviar a la entidad refuerzos militares y expulsar a los tejedistas del PNR. De esta manera se eliminaba de la escena política a la facción agrarista más radical dentro del partido oficial (42), a la par que los agraristas moderados se cohesionaban formando un bloque numeroso en torno a la figura del general Lázaro Cárdenas.

La contienda electoral para sustituir a Abelardo Rodríguez enfrentaba así a los generales Lázaro Cárdenas y Adalberto Tejeda. Poco después la terna de precandidatos a la presidencia quedó completa con el propio presidente del PNR, Pérez Treviño, quien dimitió de su cargo en mayo de 1933 para ser sustituido por otro callista, Melchor Ortega.

Tanto Cárdenas (43) como Pérez Treviño sabían que la viabilidad de sus respectivas candidaturas dependía, en última instancia, del apoyo que les brindase el partido oficial, pues este órgano había logrado erigirse como el centro legitimador de la política nacional en cuyo seno se dirimía la lucha de facciones opuestas entre sí mas no a los lineamientos generales del partido. Y fue precisamente durante la contienda pre-electoral cuando se puso en evidencia que la inclinación de Calles a favor de Cárdenas no respondió a un acto fortuito, sino que más allá de las preferencias personales del "jefe máximo", pesaba el apoyo de las fuerzas sociales que el precandidato del ala progresista había logrado aglutinar, apoyo proveniente del campesinado y del ejército. En contraposición, Pérez Treviño representaba una posición más conservadora dentro del grupo en el poder, cuyo proyecto político se adecuaba a los intereses de los sectores empresarial, banquero e inversionistas extranjeros.

Una vez electo el candidato oficial para la sucesión presidencial, Pérez Treviño retomó la presidencia del PNR y su tercer período al frente de ese organismo ( del 10 de junio al 25 de agosto de 1933) se distinguió por las constantes fricciones entre cardenistas, ahora caracterizados por el ala izquierda dentro del partido, y los pereztreviñistas, representantes del callismo conservador. De ahí que el instrumento más viable para contener el avance del grupo cardenista fuese la elaboración de un programa de gobierno a ser aplicado durante el próximo sexenio y en el cual quedara plasmado el ideario callista. No obstante, el grupo cardenista pugnó por incluir reformas acordes al proyecto político que preveía la incorporación y corporativización de los sectores populares al partido oficial (44).

En un intento por acortar la brecha entre cardenistas y callistas conservadores, a la par que por consolidar la postura del PNR mediante la integración de las organizaciones populares de filiación cardenista al seno del partido oficial, se efectuó una nueva remoción en la presidencia del CEN, la cual fue asumida por Carlos Riva Palacio (desde el 25 de agosto de 1933 hasta el 14 de diciembre de 1934), callista cuyo desempeño al frente del partido se concentró en los preparativos de la II Convención Nacional Ordinaria.

En este momento se hacía patente la creciente pérdida de aceptación que la política oficial sufría entre los sectores populares, quienes rechazaban la constante intromisión de Calles en la vida política nacional y la corrupción imperante entre sus seguidores. Si a ello se añade el progresivo viraje del callismo hacia una posición cada vez más conservadora y su permanente oposición a movimientos regionales que abanderaban los postulados revolucionarios, encontramos el marco en el cual se da el surgimiento de organizaciones obreras y campesinas independientes y el consecuente cambio en la correlación de fuerzas sociales que se mantenían fuera del control del grupo en el poder.

Por lo que respecta al sector obrero, una vez que se hubo resquebrajado el prestigio de la CROM como organización legitimadora del callismo, su progresiva desintegración condujo a la escisión interna que culminó, para 1932, con la existencia de dos facciones que simultáneamente se reclamaban como representantes de la Confederación: los seguidores del grupo "Acción", todavía encabezados por Morones, y una nueva fuerza que se adhería a la postura de Vicente Lombardo Toledano. Esta última facción se autodesignaba como la CROM "depurada" y buscó la alianza de aquellos grupos que ya habían abandonado a la otrora poderosa central obrera a fin de constituir un nuevo organismo con carácter nacional pero autónomo respecto al estado (45).

Fue así como en octubre de 1933 surgió la Confederación General de Obreros y Campesinos de México (CGOCM), institución que manifestó desde el principio un abierto rechazo a la participación de los líderes obreros en asuntos políticos (46). En consecuencia, definió una serie de tácticas "no políticas" para enfrentar al estado y a los empresarios, al afirmar:

"El proletariado mexicano preconiza como táctica de lucha el empleo de las armas del sindicalismo revolucionario que consiste en la acción directa de los trabajadores en

las disputas económicas, entre capital y trabajo, y en la oposición constante a toda colaboración para evitar que se sometan a los órganos del Estado, o lo limiten en sus posibilidades de elevación económica y de respeto social. La acción directa se entenderá como la supresión de todo intermediario entre trabajadores y patrones. En tal virtud, empleará la huelga, el boicot, las manifestaciones públicas, los mítines y todos los medios de coacción y de pública delación de toda clase de injusticias, hasta obtener el respeto a sus intereses que merece y exige." (Córdova, op. cit., p. 166)

La invitación que la nueva central hacía en favor de la unificación del proletariado mexicano en un organismo único pronto la convirtió en la fuerza sindical mayoritaria y, por ende, en un nuevo actor en el escenario de la política nacional.

Para diciembre de 1933 se lleva a cabo en Querétaro la II Convención Nacional del PNR donde se pondría en juego la capacidad del partido para someter a los partidos regionales a la dirección central. Tres fueron los ejes que articularon los debates realizados en ese foro: la nominación de Cárdenas como candidato presidencial, la aprobación del Plan Sexenal y la reforma de la estructura del PNR.

Entre los puntos contenidos en el Plan Sexenal des tacan por su importancia el aspecto agrario y el educativo. Por lo que toca al primero, tras señalar que la posesión de la tierra representaba todavía un problema social cuya solución requería la intervención estatal para impulsar la vida económica, se optó por mantener el proyecto callista. Nuevamente se postulaba la necesidad de "(...) dar prioridad a la dotación individual sobre la colectiva y (...) asegurar un "estricto respeto" de la pequeña propiedad ante el ejido." (Garrido, op. cit. p. 159)

En vista de la oposición que los miembros del ala radical manifestaron, se incluyó también en el texto la obligación estatal de continuar con la dotación de tierras y aguas, reconociendo a los peones acasillados como sujetos con derecho a participar en el reparto de tierras, amén de anunciar la creación de una nueva dependencia gubernamental que velaría por el correcto cumplimiento de estas disposiciones: el Departamento Autónomo Agrario (Ibid., p. 160)

La división existente entre las filas del partido se hizo patente, una vez más, en los debates suscitados por el apartado correspondiente al problema educativo. Quienes favorecían las reformas radicales se pronunciaron por una educación con carácter socialista como una medida complementaria a las reformas en materia agraria y laboral, pues a su entender, era la conjunción de tales reformas la que garantizaría el cabal cumplimiento de los principios revolucionarios. Los partidarios del callismo conservador, por su parte, si bien aceptaban la reforma de la educación, la restringían al ámbito de la enseñanza primaria y la convertían en el único espacio de enfrentamiento con las fuerzas reaccionarias, o sea, con el clero y los intelectuales liberales.

El tercer gran rubro de la convención, la reforma estructural del PNR,

se orientaba hacia la implantación de mecanismos que posibilitaran una sujeción real de los grupos y partidos políticos a los órganos centrales, de manera que se pusiera fin al relativo margen de autonomía en el que hasta entonces se habían desarrollado los gobiernos estatales, tanto los de corte radical como los que conformaban el sector conservador. De esta manera, se decretó un plazo único de 6 meses para proceder a la disolución de los diferentes grupos y organizaciones que, conservando su denominación particular, se habían adherido inicialmente al partido. En adelante, sería cada individuo el que al afiliarse como miembro del partido, establecería un compromiso particular con este órgano. Así, el partido dejaba de ser una confederación de partidos locales para convertirse en un partido nacional que centralizase la vida política del país (47). Por consiguiente, quedaban reconocidos los únicos órganos políticos del partido (48).

Quien salió fortalecido de la convención fue, indiscutiblemente, el grupo cardenista, quien se abocó de lleno a la campaña presidencial. La nota distintiva de esta campaña fue el constante empeño del candidato por consolidar el aparato estatal y sus instituciones, avalando con su actuación los planteamientos del Plan Sexenal y evitando el conflicto abierto con Calles. Para contar con una base social cada vez más amplia y organizada, Cárdenas hizo constantes llamados a la integración de un frente único de trabajadores.

A pesar de la popularidad alcanzada por el candidato del PNR, este tuvo que enfrentar a la oposición que desde diferentes sectores sociales manifestaba su desacuerdo con la política oficial. Nuevamente fue el sector campesino el que retomó el reparto agrario como reivindicación revolucionaria para esta campaña. Las diferentes organizaciones campesinas -incluyendo a algunas integradas al PNR- polarizaron su posición a favor de dos candidatos independientes: el general Antonio I. Villarreal (49) y el coronel Adalberto Tejeda (50). Por su parte, el BUOC postuló a Hernán Laborde (51).

Por todo lo anteriormente expuesto podemos afirmar que los gobiernos postrevolucionarios que, como el callismo y las administraciones del maximato, tuvieron en sus manos la dirección de la vida social, se caracterizaron por la carencia de una línea de continuidad avalada por la adhesión a un único proyecto político. En su defecto, las medidas adoptadas durante sus administraciones oscilaron entre la improvisación y la reflexión, y si bien dieron pie a un proceso de institucionalización del poder centralizado, siempre respondieron a situaciones políticas coyunturales, cuya inmediatez delimitó los logros obtenidos. Fue con la creación de un partido político oficial que el poder buscó transformarse en orden, formalizando ciertos rituales que tuvieron por sustento la creación de una conciencia colectiva capaz de ser representada en un organismo que manejó el discurso de una participación democrática popular.

#### N O T A S :

(1) Ni los laboristas de la CROM ni tampoco los agraristas del PNA

habían logrado integrar a sus huestes a los miembros de la hueste, a los miembros de la Confederación Ferrocarrilera, Carlos de la Confederación General de los Trabajadores (CGT), a los de las organizaciones comunistas dispersas por la república ni mucho menos a los de las asociaciones católicas (Córdova, a. "En una época...", p. 11)

(2) Entre los que acusaban a Morones se encontraban los diputados obregonistas y anticallistas Díaz Soto y Gama y Manrique. La acusación de que eran objeto los laboristas encuentra su sustento en los diversos enfrentamientos que se habían producido entre Morones y Obregón, desde que este último decidió postularse para la presidencia por segunda ocasión. Las rivalidades entre los dos líderes alcanzaron su punto crítico en vísperas del Día del Trabajo (1 de mayo de 1928) cuando el líder cromista emitió públicamente críticas al obregonismo. En respuesta, Obregón declaró que durante su administración los laboristas no ocuparían cargos públicos.

(3) Entre los que apoyaban a Calles se encontraban el Gral. Adalberto Contreras Tejeda (de Veracruz), el Partido Socialista de Veracruz, el Club Unionista Alvaro Obregón (de Orizaba) y los gobiernos de Yucatán y Nayarit. (Loyola Díaz, R. "La crisis...", p. 105)

(4) Consultar Garrido, Luis, op. cit.

(5) Era Portes Gil un personaje que ofrecía ventajas tanto para los callistas como para los obregonistas. Su recorrido dentro de la política se había caracterizado por involucrarse en la mayoría de los partidos del país. En 1923 había ocupado la presidencia del Congreso del Partido Nacional Cooperativista (PNC) del cual resultó deslindado el delahuertismo del callismo. La obra que desempeñó en Tamaulipas como gobernador y el control que tenía sobre el Partido Socialista Fronterizo (PSF) le convierten en un seguro valor para Calles. Durante su gubernatura había contribuido en tiempos de Obregón a la destrucción del Partido Liberal Constitucionalista y no había ocupado puesto público alguno en el gobierno de Calles.

(6) Ricardo Topete llevaba a cabo las reuniones en compañía de José Gonzalo Escobar, Francisco R. Manzo, Jesús M. Ferrelina, Aurelio Manrique y Díaz Soto y Gama.

(7) Entre los obregonistas que apoyaban a Calles se encontraban los diputados Marte R. Gómez, de Tamaulipas; Gonzalo N. Santos, del Distrito Federal; Manuel Riva Palacio, del Estado de México; Melchor Ortegá, de Michoacán; Federico Medrano, de Guanajuato; Carlos Real, de Veracruz; y Rafael Melgar, de Oaxaca. Entre los senadores figuraban Federico Martínez Rojas y Pedro González, de Tamaulipas; Bartolomé García Correa, de Yucatán; Nicolás Pérez, de Chihuahua y Arturo Campillo Seyde, de Veracruz. También era abierto el apoyo de gobernadores como Aarón Sáenz, de Nuevo León; Agustín Arroyo, de Guanajuato; Carlos Riva Palacio, de México y, finalmente, Saturnino Cedillo, de San Luis Potosí (Loyola, op. cit. p. 18)

(8) El Gral. Pérez Treviño inició su carrera política participando en la revolución constitucionalista en 1913. Después desempeñó cargos públicos durante la administración de Obregón y con Calles fue gobernador de Coahuila. Ocupa tres veces la presidencia del CEN por lo

que se le considera un elemento clave para la consolidación del PNR.

(9) Desde agosto de 1928 se habían retirado ya algunas agrupaciones obreras como la Federación de Trabajadores del Mar y Tierra. En diciembre, la mayor parte de los sindicatos adheridos a la Federación de Artes Gráficas decide separarse también de la CROM.

(10) Según Barry Carr, la administración de Portes Gil en su natal Tamaulipas se distinguió por practicar un experimento político denominado "democracia funcional", el cual puede ser considerado como un antecedente del PNR y demás partidos oficiales. La concepción de la "democracia funcional" constituyó un intento por hacer que el aparato político abarcara todo tipo de organización; en ese entonces fue el Partido Socialista Fronterizo (PSF) el que desempeñó ese papel. Su objetivo era lograr que todas las organizaciones obreras y campesinas se afiliaran a él de tal forma que se creara una red de apoyo al gobierno estatal. De ahí la ruptura de Portes Gil con la CROM en Tamaulipas, pues la confederación representaba un obstáculo para la corporativización que el entonces gobernador perseguía.

En el sector campesino, Portes Gil se dio a la tarea de implementar las reformas agrarias moderadas que lo caracterizarían como un gobernador agrarista. Entre ellas destaca la creación de la Liga de Comunidades Agrarias y Uniones Campesinas, cuyo objetivo era crear una base de apoyo a la política portesgilista cuando se presentaran momentos difíciles.

Por último, Portes Gil cuidó los lazos que lo mantenían dentro del ámbito político nacional al mostrar una actitud favorable tanto hacia los reeleccionistas como hacia la candidatura presidencial de Calles.

(11) Los integrantes de tal comité serían:

Plutarco Elías Calles (Presidente)

Aarón Sáenz (Secretario de Organización)

Luis L. León (Secretario General)

Manuel Pérez Treviño (Secretario Tesorero y Segundo Secretario de Organización)

Basilio Vadillo (Secretario del Interior)

Bartolomé García Correa (Cuarto Secretario de Organización)

Manlio Fabio Altamirano (Secretario de Propaganda y Publicidad)

David Orozco (Tercer Secretario de Organización)

(12) Según Garrido, el Proyecto del PNR responde, por una parte, a modelos de los partidos orgánicos establecidos en Francia, Inglaterra y Estados Unidos, así como a los de partidos nacionales con mayor antigüedad, como el Partido Socialista del Sureste y el Partido Socialista Fronterizo. Por otra parte, destaca la constante ingerencia del en ese entonces embajador norteamericano Dwight Morrow, quien no cesaba de insistir a Calles sobre la necesidad de crear un estado fuerte que eliminara las sublevaciones de cualquier tipo y brindara mayor seguridad a los ciudadanos extranjeros. Para ilustrar mejor el eclecticismo en el que se inspira la creación del futuro PNR, basta con mencionar que las influencias más directas en su configuración provinieron del Partido Comunista Soviético, del Partido Fascista Italiano, como partidos únicos, y del APRA, como partido de masas no comunista. Es desde esta perspectiva que se entiende la intención de Calles de destruir el poder material de la Iglesia Católica, propósito compartido con los radicales franceses y los liberales mexicanos

(Garrido, L.J. "El partido ...", pp. 71-73) "El partido ...", pp. 71-73)

(13) Las delegaciones a la convención se calculaban por la población de cada entidad federativa -en proporción de 1 delegado por cada 10,000 habitantes o fracción mayor de 5,000- y no por el número de adherentes a las asociaciones políticas que concurrían (Meyer, L. "Los inicios...", p. 48)

(14) Confrontar en el Apéndice el Programa del PNR.

(15) García Corneá, de filiación callista, logró la adhesión de buen número de trabajadores y campesinos del estado de Yucatán, mientras que, por otra parte, Aarón Sáenz obtuvo la lealtad política de los principales caciques y dirigentes campesinos y obreros del centro y norte del país (Garrido, op. cit. p. 83)

(16) En la segunda mitad de noviembre de 1926, los comunistas aliados con el coronel Adalberto Tejeda y con el joven dirigente agrarista veracruzano, Ursulo Galván, convocan a un Primer Congreso de Unificación de los Organismos Campesinos de la República, a ser celebrado en la ciudad de México. Fue durante este evento que se conformó la Liga Nacional Campesina (LNC) contando con la representación de delegados provenientes de once estados. (Córdova, op. cit. p. 66)

(17) El Bloque Unitario Obrero Mexicano (BUOC) fue conformado el 24 de enero de 1929 con miras electorales, durante una asamblea que contaba con el predominio del PCM y la LNC (Ibid., p. 71)

(18) Las diversas propuestas electorales estaban representadas por Gilberto Valenzuela, quien demandaba la nacionalización del petróleo y la realización de una reforma agraria moderada, contando con el apoyo de grupos disidentes callistas y obregonistas. Otro candidato era José Vasconcelos, que enarbolaba posturas nacionalistas.

Por otra parte, Antonio I. Villarreal postulaba reivindicaciones agraristas pero carecía de un programa claro que obtuvo el apoyo de una facción del ejército y ciertos grupos campesinos. Finalmente, estaba el candidato postulado por el BUOC, cuyo programa radical de tendencia comunista atrajo a amplios contingentes campesinos (Garrido, op. cit. p. 87)

(19) Los estados que se unieron para apoyar a Sáenz eran: Tabasco, Chiapas, Chihuahua, Jalisco, Querétaro, Aguascalientes, San Luis Potosí, Yucatán, Guerrero, Veracruz, Michoacán y también el Distrito Federal. Estaban también en este bloque el Grupo Universitario Obregonista y el Bloque Obregonista de Senadores (Meyer, L. "Los inicios...", p. 33)

(20) Esta declinación por parte del Ing. Ortíz Rubio responde al precepto contemplado en el Art. 82 del Derecho Constitucional Mexicano que establece los requisitos para ser presidente de los Estados Unidos Mexicanos. Las fracciones III y VI de dicho artículo son especialmente relevantes para el caso que nos ocupa donde se especifican como requisitos para acceder a la presidencia:

"Haber residido en el país todo el año anterior al día de elección (asi como) "no ser Secretario o Subsecretario de Estado, Jefe o Secretario General de Departamento Administrativo, Procurador General de la República, ni Gobernador de algun Estado a menos que se separe de su puesto seis meses antes del día de la elección"

(

)

(21) Cfr. Apéndice

(22) Durante las elecciones presidenciales del 17 de noviembre de 1929, la mayor parte de las casillas electorales fueron ocupadas por grupos oficiales armados. De ahí que...

"Según diversos testimonios la votación en favor de Vasconcelos fue muy importante, en particular en los distritos urbanos, pero los resultados oficiales, confirmados poco después por la Cámara de Diputados, declararon vencedor a Ortiz Rubio por una amplia mayoría (Garrido, op. cit. p. 110)

Los resultados oficiales de la votación fueron los siguientes:

Pascual Ortiz Rubio (PNR)(PLM)	1 825 732 votos
José Vasconcelos (PNAR)	105 655 votos
Pedro Rodríguez Triana (BUOC)	19 655 votos
	<hr/>
	1 951.052 votos

(23) Esta situación es clara cuando el 29 de mayo de 1930 la Secretaría de Gobernación, mediante una circular enviada a los gobernadores de los estados, reconoce a cada entidad al órgano partidario que está autorizado para emplear el emblema del PNR. Seis de estos partidos, en razón de sus bases sociales--campesinas y obreras-, daban al nuevo organismo central, al menos formalmente, un carácter de "organización de masas". Tales partidos eran: Partido Socialista del Estado de México, la Confederación del Partido Socialista de Oaxaca, el Partido Socialista de Quintana Roo, el Partido Socialista Radical de Tabasco y el Partido Socialista del Sureste (Ibidem, p. )

(24) La Liga de Comunidades Agrarias del Estado de Veracruz (LCAEV) surge en 1923 en un ambiente político favorable, por un lado, existían en el estado fuerzas políticas como las del Movimiento Inquilinario (sindicalista) y el partido comunista local (radical) que proporcionaron a los sindicatos campesinos y a los comités agrarios recursos financieros, técnicas organizativas y una dirección fuerte y efectiva capaz de formular los objetivos, programas y tácticas del movimiento. Por otro lado, a pesar de la íntima relación entre dirigentes obreros y campesinos, el movimiento nunca se hubiera desarrollado más allá de sus etapas formativas si no hubiera sido por el apoyo del coronel Adalberto Tejeda, gobernador del Estado. En cuanto a las actividades represivas del ejército federal desarrolladas en Veracruz debido a la rebelión de la huertista en 1923, contribuyeron de igual manera a la organización y consiguiente consolidación del movimiento campesino de Veracruz. (Fowler, H. "Movilización...", p. 45)

(26) Para ese entonces,

"El 45% de la PEA empleada en la producción agropecuaria se encontraba en el centro del país, donde predominaban la agricultura de subsistencia y los jornales bajos. A este grupo se agregan los estados del Pacífico Sur, el grueso de los trabajadores agrícolas--el 62.3% para mayor exactitud-- se encontraba recibiendo

Los ingresos per cápita más bajos. En el norte se empleaba apenas el 18.4% de la mano de obra agrícola siendo que se disponía el 55% de la superficie registrada como de cultivo. El trabajador de esta región llevaba una existencia relativamente más decorosa que el del centro. En el extremo sur, mientras el trabajador henequenero vivía en la miseria, el de los campos madereros, de hule o de chicle, recibía un salario relativamente alto. Las condiciones de vida en la selva tropical eran, en cambio, sin exagerar, infernales" (Meyer, L. "El conflicto...", p. 203)

(27) También se manejaba el argumento de su irredituabilidad debido al incremento de la deuda externa a través del pago de las indemnizaciones a los terratenientes extranjeros y, por el lado nacional, el desfaldo al erario público. Aunque posteriormente se intentó resolver este problema por medio de la suspensión del pago a extranjeros, la consecuente oposición manifestada por los afectados, se sumó al sector callista conservador, los "veteranos", para mantener el rechazo al ejido.

(28) La CGT es una organización anarcosindicalista, constituida en 1921 por una de las tres facciones del PCM -la Federación Comunista del Proletariado Mexicano- que recientemente se había separado de las filas cromistas. A lo largo de la década de los 20's, constituyó una de las principales confederaciones obreras opositoras a la central moronista, llegando a su cenit al principiar los años 30, cuando contaba con 96 organizaciones que agrupaban 80 000 obreros -cifra considerable si se la compara con los 25 000 afiliados a la CROM que cumplían con el requisito de pago de cuotas- cuando la central moronista decía contar con 600 000 miembros (Ibid., p. 101). La importancia que logró alcanzar a partir de un intento de unificación obrera disminuyó, según Córdova, por una falta de consistencia política e ideológica seria que fuera más allá del discurso "oportunisto, ignorante e irresponsable ante cada compromiso que tocara de lleno a las organizaciones obreras" (Córdova, op. cit. p. 62)

(29) Es esta la federación donde se inicia la carrera sindical del grupo que en poco tiempo se haría célebre: Fidel Velázquez, Fernando Amilpa, Jesús Yurén, Alfonso Sánchez Madariaga y Luis Quintero, todos ellos conocidos como los "cinco lobitos". Al separarse de la CROM forman su propia base de apoyo en el D.F. a través del reclutamiento de pequeños sindicatos, débiles y dispersos, que agrupan a trabajadores y pequeños negociantes con muy bajo nivel de ingresos, impreparados y despolitizados (Ibid., p. 64)

(30) La CSUM es una organización perteneciente a las filas del PCM, cuya creación, en parte, fue resultado de las condiciones nacionales del desarrollo del movimiento obrero y, en parte también, fruto de la aplicación en México de la línea sindical del movimiento comunista internacional. Hasta ese momento, los partidarios del PCM tenían su punto de apoyo e influencia en el campo, organizando ligas y sindicatos de trabajadores rurales; lo que ahora buscaban era una mayor presencia en el movimiento obrero. Es durante la presidencia de David Alfaro Siqueiros, al irrumpir los 30's, cuando la nueva organización alcanza su momento cumbre.

(31) En términos absolutos, de los 227 diputados en ejercicio, sólo 221 —aunque habían sido electos bajo las etiquetas de diversos partidos— se reclamaban del PNR (Garrido, op. cit. p. 111).

(32) Así, Portes Gil habló de su "programa de acción social" consistente en la creación de la Casa del Campesino y del Obrero, seguros de vida para los empleados públicos y diversas actividades culturales, como la fundación de centros y de misiones sociales, de los "domingos populares", de un museo de la revolución y de una universidad obrera y campesina (Ibid., p. 119).

(33) Los fraudes electorales cometidos (violencia en las casillas, credenciales electorales falsas, grupos que votaron en diversas ocasiones, etc.) originaron protestas y enfrentamientos en particular de los dirigentes del PLM y, en múltiples distritos, de candidatos "blancos" que "no habían sido seleccionados durante el proceso interno destinado a nombrar a los candidatos 'revolucionarios'" (Garrido, op. cit. 123).

(34) En el gabinete se produjeron cambios que se ligaron a la eliminación del portesgilismo y que provocaron una grave crisis que llegó hasta las legislaturas locales e, incluso, a los sectores del ejército (Lajous, A. "Los orígenes...", p. 128).

(35) Como una campaña antialcohólica, una radiodifusora, la organización de juegos deportivos, un desfile para conmemorar el aniversario de la revolución mexicana, etc.

(36) El 8 de diciembre de 1930, Cárdenas expulsó a cuatro senadores que habían lanzado ataques contra Luis Montes de Oca, entonces Secretario de Hacienda y hombre de Ortíz Rubio. Igualmente, en el estado de Jalisco se encontraba como gobernador Ignacio de la Mora, sostén regional más importante del ortizrubismo, quien al ser atacado por portesgilistas brindó a estos el pretexto para llegar al extremo del enfrentamiento armado con resultados fatídicos (Ibid., p. 133).

(37) La trayectoria política de Abelardo Rodríguez se inicia en 1913 cuando se integra a la revolución constitucionalista. Tras su adhesión al movimiento de Agua Prieta es comandante de diferentes regiones militares y gobernador del territorio norte de Baja California, de 1923 a 1927. Durante el año de 1932 ocupa sucesivamente los siguientes cargos: Subsecretario de Guerra y Marina, Secretario de Industria, Comercio y Trabajo y Secretario de Guerra y Marina. Debido a su fortuna personal se le identificaba públicamente como uno de los sonorenses miembros de la "familia revolucionaria" enriquecidos gracias a la revolución (Garrido, op. cit. p. 140).

(38) Esta nueva orientación política quedó sancionada públicamente durante la Convención Nacional Extraordinaria de Aguascalientes, efectuada los días 30 y 31 de octubre de 1932 y a la cual asistieron delegados de todo el país. Como resultado de esta reunión se aprobó un proyecto de reforma constitucional que contemplaba los siguientes puntos:

- 1) la imposibilidad absoluta de reelección presidencial;

2) la imposibilidad absoluta de reelección de los gobernadores de los estados, constitucionales, sustitutos, provisionales o interinos; 3) la prohibición a los gobernadores estatales para presentarse como candidatos a la diputación o a la senaduría; 4) la "no reelección" inmediata de los diputados y de los senadores al Congreso de la Unión, de los diputados a las asambleas locales y de los funcionarios municipales; 5) la extensión del mandato de los diputados, el cual pasaría de dos a tres años; 6) la extensión del mandato de los senadores, que se aumentaría de cuatro a seis años; y 7) la renovación total de la Cámara de Senadores cada seis años y no por mitad como se venía realizando" (Ibid., pp. 141-143)

(39) La oposición de Tejeda a la política callista no implicó un retiro total de su apoyo al gobierno federal, ya que su visión política le permitió promover su propia carrera al insertar a sus colaboradores en los puestos claves del comité ejecutivo estatal del PNR y la legislatura local, llegando incluso a inclinar a su favor la composición del poder judicial (Fowler, pp. 97-99)

(40) En junio de 1932, Tejeda promulgó las leyes expropiatorias que facultaban al gobierno estatal para expropiar aquellas empresas, cualquiera que fuera su género, que estuvieran en paró o que violaran la legislación laboral, a fin de convertirlas en cooperativas operadas por los trabajadores. Estas leyes, sin embargo, no son creación original de Tejeda, pues ya habían sido adoptadas en Hidalgo y poco después en Michoacán (Falcón, op. cit. pp. 106-108)

(41) Adalberto Tejeda fue nombrado candidato por el sector de la CROM de Veracruz para las elecciones presidenciales al concluir el Congreso Anual de la Confederación Sindicalista de Obreros y Campesinos de Veracruz, en julio de 1932 (Ibid., p. 108)

(42) La desmovilización del agrarismo en Veracruz fue posible gracias a la conjunción de varios factores entre los que destacan el desgaste continuo que este movimiento sufrió al ser atacado por varios frentes simultáneos, ya que tanto las fuerzas centrales como los comunistas, desacreditaban su política de masas. Además, subsistían luchas intestinas en la LCAEV que culminaron con la defección de un contingente que al frente de Sóstenes Blanco se acogió a la sombra de las autoridades federales y organizó una nueva LCAEV conocida como la Liga Blanca, en febrero de 1933. Este proceso fue aparejado por la progresiva destitución de las autoridades municipales agraristas, hecho que permitió la eliminación de la oposición "roja" en la administración local (Ibid., pp. 122-132)

(43) Para Cárdenas resultó definitivo el apoyo que le brindara la Confederación Campesina Mexicana (CCM) creada el 31 de mayo de 1933 a instancias del Gral. Saturnino Cedillo y que pronto extendió su labor al resto de la república. Como objetivo central, esta nueva central se propuso la organización del campesinado y su línea de acción reformista constituyó una posición mediatizadora entre el callismo ortodoxo y el radicalismo tejedista. (Ibid. p. 137; Garrido, op. cit. p. 147)

(44) La imposibilidad de conciliar a las dos facciones en conflicto dio pie a la conformación de dos comisiones redactoras que emprendieron sus tareas casi simultáneamente. La Comisión de Programa del Gobierno, callista, estaba integrada por miembros del CEN del PNR, entre quienes figuraba el propio Manuel Pérez Treviño. En cambio, la Comisión de Colaboración Técnica estuvo compuesta por miembros del gabinete que mantenían una postura de mayor apertura hacia el cardenismo, entre los que se contaban Alberto J. Pani (Secretario de Hacienda), Primo Villa Michel (Secretario de Economía), Miguel N. Acosta (Secretario de Comunicaciones y Obras Públicas), Narciso Bassols (Secretario de Educación) y Juan de Dios Bojórquez (al frente del Departamento de Trabajo) (Garrido, op. cit. pp. 151-152)

(45) Entre los antiguos desertores de la CROM que se afiliaron a la nueva central obrera destacan el grupo de los "lobitos", encabezado por Fidel Velázquez, y la Confederación Nacional de Electricistas (Barbosa Cano, F. "La CROM...", p. 57)

(46) Es el marcado apoliticismo de Lombardo Toledano el que incita el rechazo a la participación de los comunistas y de los tejedistas en el interior de la nueva organización obrera (Córdova, op. cit. p. 164)

(47) El proceso de centralización del poder estuvo acompañado por medidas tales como las que a continuación se enumeran:

"(...) se modificó por otro lado la integración del Comité Directivo Nacional, el cual además del representante de cada uno de los 27 estados de la Federación debía en lo sucesivo comprender a un representante de cada uno de los bloques "revolucionarios" en las dos cámaras (art. 30). Al mismo tiempo se cambió la composición del CEN, suprimiéndose una Secretaría -la del Distrito Federal- y creándose dos nuevas sobre la base de que el Partido no era el gobierno y que debía por consiguiente tener sus

propios

órganos: Organización y Estadística y Acción Educativa, Deportiva y de Salubridad (art. 31) La antigüedad fue considerada como un requisito indispensable para ser candidato a un puesto de elección popular (art. 73), modificándose además el sistema de designación de los candidatos del Partido al establecerse entonces el sistema de convenciones -convenciones municipales, de distrito electoral, de estado o de territorio y nacional- que iba a prevalecer durante varias décadas y debía conducir a una centralización mas marcada (art. 50)." (Garrido, op. cit. p. 161)

(48) Estos fueron: el Comité Ejecutivo Nacional, seguido jerárquicamente por el Comité Directivo Nacional, los comités directivos de los estados, territorios y del D.F., los comités municipales y los subcomités del D.F. (Lajous, op. cit. pp. 164-165)

(49) El Gral. Antonio Villarreal, de tendencia liberal, se había distinguido al frente del Partido Laborista Constitucionalista (PLC). Además del apoyo proveniente de grupos campesinos, contaba con el que le brindaban ciertos grupos de las capas medias (Garrido, op. cit.

(50) Otro de los grupos que apoyó a Tejeda como candidato independiente fue el Partido Socialista de Izquierdas (PSI) formado en abril de 1933 por los "camisas rojas" de Veracruz. En esta nueva organización quedaba integrada la LNC "Ursulo Galván" y su programa comprendía los siguientes puntos: respeto a la soberanía municipal y estatal, sufragio efectivo con representación proporcional, reparto equitativo de la riqueza, supeditación de la producción agrícola al control estatal, nacionalización y socialización de servicios públicos y de la infraestructura económica y solución a las demandas agrarias (Falcón, op. cit. p. 163)

(51) Fue el sectarismo de los comunistas miembros del PCM lo que les impidió entender las ventajas que obtendrían al constituir un frente de lucha mediante la alianza con el PSI.

## La crisis de 1929 y la estrategia estatal para el desarrollo económico

Una vez concluida la lucha armada y desarticulados los movimientos regionales más radicales que desconocían la autoridad de la "familia revolucionaria", ésta se abocó a la tarea de promover el desarrollo económico a través de la inversión de capital -nacional y extranjero- en los diversos sectores: comercial, bancario, industrial y agrícola. Bajo los preceptos económicos del mercado regulado, el estado mexicano en formación llevó a cabo medidas económicas que tendían hacia el fortalecimiento de un mercado interno y, con ello, a la integración de una economía nacional con mayores niveles de competitividad en el ámbito internacional. Por todo ello, urgía concluir cuanto antes la etapa de pacificación del territorio nacional y obtener el consenso, primero en el interior de la "familia revolucionaria" y, posteriormente, entre los diferentes sectores económicos que pugnaban por defender sus propios intereses -como era el caso de los industriales (tanto nacionales como extranjeros), comerciantes, terratenientes, etc.-, para la puesta en marcha del programa económico revolucionario. Sin embargo, muy pronto se vieron frustrados tales planes "modernizadores", ya que el relativo despunte de la economía registrado en los primeros años de los veinte estuvo acompañado de un posterior descenso en el comercio exterior (1). Es más, a partir de 1927, la situación económica del país siguió una orientación poco halagüeña y, en 1929, la gran crisis mundial sacudió los cimientos de la economía mexicana al afectar los precios de las materias primas que el país exportaba, factor por el cual se redujo el flujo de inversiones extranjeras y el gobierno se vió forzado a abandonar nuevamente el servicio de la deuda exterior (Semo, E., "La deuda..." pp. 23-24).

Las consecuencias más importantes a las que esta nueva suspensión de los pagos al extranjero condujeron (2) se centraron, principalmente, en una fuerte presión fundamentalmente norteamericana que, sin embargo, no llegó a niveles insostenibles gracias a la buena relación política que se estableció con el embajador Morrow (3). Por otro lado, quizás la repercusión más importante fue la imposibilidad de lograr nuevos empréstitos para contrarrestar los problemas presupuestales que generó la crisis a pesar del apoyo de empresas petroleras extranjeras que nada tenían que ver con el Comité Internacional de Banqueros de México (CIBM), organismo bajo el cual se integraron los principales acreedores de México. Así, "(...) el crédito internacional de México entre 1928 y 1935 fue tan pobre, por no decir tan inexistente, como en los años anteriores." (Meyer, L. "El conflicto...", p. 62)

Durante su proceso de consolidación en el poder, la facción callista enfrentó serias adversidades derivadas de la repercusión en nuestro territorio de la crisis mundial iniciada en 1929. Este factor la colocó en una delicada situación, pues si bien es cierto que el desplome de la producción disminuía notablemente su propia capacidad para allegarse ingresos vía impuestos, también lo es el hecho de que ante tan crítica situación el nuevo gobierno debía hacer patentes no sólo sus atribuciones como instancia reguladora entre los diferentes grupos sociales, sino también reforzar la intervención directa del estado en su doble dimensión de aparato material y relaciones sociales

(o forma) a fin de sortear una coyuntura cuya gravedad atentaba seriamente contra el proyecto político-económico de los gobiernos postrevolucionarios y, específicamente, contra la consolidación del propio estado-nación. En otras palabras, la incapacidad del modelo de acumulación anterior para enfrentar una crisis que lo rebasaba hacia inminente la redefinición del proyecto económico del grupo en el poder mediante la creación de nuevas instituciones oficiales que inyectasen un mayor dinamismo a la entonces precaria intervención gubernamental en la vida económica y que mediatizaran toda negociación pública y privada al pasar necesariamente por el filtro oficial administrativo, burocrático y legalista que demandaba obligaciones a cambio de una supuesta "protección" y conciliación para el interés social. Ya que la importancia del papel asignado a estas nuevas instituciones radicaba en la oportunidad que obtenía el gobierno para acelerar un proceso de centralización del poder y, por ende, de las decisiones en materia de política económica, la otrora considerable autonomía de que gozaban la iniciativa privada nacional y los inversionistas extranjeros se vio disminuida por la creciente injerencia estatal en materia económica. Sin embargo, la movilización de las fuentes de acumulación que esta injerencia propició -desplazando a los hacendados e inversionistas extranjeros- condujo al desarrollo de una burguesía nacional y a una mayor ascendencia de la inversión estadounidense. El estado, erigido ya en promotor del desarrollo económico, dictó una serie de disposiciones para proteger tanto a la incipiente burguesía nacional como al capital estadounidense y creó un marco normativo que pretendía unificar la heterogeneidad de propuestas no oficiales, producto de una gran gama de condiciones regionales, sociales, económicas y políticas, que buscaban el establecimiento de simbologías y valoraciones aceptadas como representativas de un interés nacional. En síntesis, se buscaba establecer relaciones sociales en todos los campos que llevaran implícita la aceptación de una institución -y no de un grupo- que fungiera como árbitro y representante del grueso de las demandas civiles.

En este apartado esbozaremos brevemente cuáles fueron los efectos de la crisis en cada uno de los sectores económicos, así como también la intencionalidad de las medidas adoptadas por el estado para crear el nuevo marco de normatividad que regiría en adelante la vida económica del país.

#### a) Mercado

Para mediados de 1980 era evidente que la crisis económica se afianzaba en el interior del país, atacando aún a aquellos sectores que no se dedicaban a la exportación. La explicación que se daba a tal fenómeno aludía a

"La baja de los precios de los metales, especialmente de la plata, del henequén, del petróleo, etc.; las medidas restrictivas contra muchos de los productos de exportación; y, finalmente, la clausura de toda fuente de trabajo para el grueso excedente de los braceros; importante válvula de alivio para la población proletaria del país, y fuente no despreciable de reimportación del capital que México se veía obligado a enviar constantemente para abastecerse de los artículos que necesita y que no

produce..." (Calderón, M.A. "El impacto...", pp. 17-18)(4)

Era cierto que se requería de la importación de artículos que el país no producía, por lo que la balanza comercial resultaba cada vez más desfavorable (5) para nuestra economía dada la paridad del peso respecto a las monedas extranjeras (6). El panorama se volvió más desalentador todavía cuando en mayo del mismo año fueron elevadas las tarifas arancelarias de los productos mexicanos exportados hacia Estados Unidos, medida que afectó exclusivamente al rubro de los productos vegetales exportados por organizaciones nacionales, las cuales ni pudieron colocarlos en otros mercados internacionales debido a la sobreproducción mundial, ni tampoco fincar sus esperanzas en el mercado interno, pues disminuyó considerablemente la capacidad de consumo de la población desempleada y la reforma monetaria que realizara el gobierno implicó un descenso en el valor de la moneda circulante respecto al oro. (Ibid. p. 26)

A pesar de la crítica situación por la que atravesaba, el sector comercial fue el que salió menos afectado pues era el sector económico más organizado gracias a que contaba con una mayor trayectoria histórica, por lo que al demandar apoyo del estado obtuvo de éste facilidades en la concesión de créditos, así como el suministro indirecto de circulante derivado de la contratación de desempleados en la construcción de obras públicas (7). Además, ya para 1934, este sector instrumentó una "campaña nacionalista" orientada a la producción de bienes nacionales para el consumo interno, la cual hacía especial énfasis en los aspectos artístico-folklóricos (Ibid. p. 32)

El apoyo estatal al sector comercial y las medidas económicas y políticas que la situación mundial obligó a tomar a éste, le permitieron imponer nuevas prácticas de intercambio sobre las formas tradicionales que el comercio ambulante, las tiendas de raya y el trueque, por citar algunas, solían utilizar (aunque en muchas regiones, sobre todo las más alejadas de los centros de actividad capitalista, estas actividades persistieron).

Así, la modernización del comercio influyó en la sociedad propiciando la conformación paulatina de una nueva normatividad tanto en las relaciones comerciales con el exterior como en las prácticas internas. Por ejemplo, las nuevas tarifas arancelarias impuestas a los productos agropecuarios nacionales por parte de los Estados Unidos para obstaculizar su acceso al mercado extranjero, obligaron a industrializarlos para eliminar del mercado doméstico las importaciones de carnes preparadas, pieles y cueros. (Ibid. p. 21)

Por otro lado, el número de quiebras comerciales, sobre todo en el D.F., Veracruz y Monterrey, de donde salían el 51%, 18% y 17% de los productos de exportación, respectivamente, llevó al gobierno a recapacitar para evitar que la producción del país siguiera dependiendo de tres regiones solamente. Por ello, se propuso ampliar la red de comunicaciones (ferrocarriles especialmente) a fin de comunicar zonas que a la vez fueran buenas productoras y consumidoras de la riqueza en ellas generada (Ibid., p. 26)(8). Consecuentemente, el comercio logró expandirse y con él se creó una cierta unificación nacional a través de una regulación de comportamientos para el

intercambio que fueron desde el pago de impuestos federales, el pago de impuestos federales, la homogeneización de precios, formas de contratos, traslados y apoyos cuadráticos, traslados de financieros, hasta la implantación de un salario mínimo nacional para incentivar su actividad mediante el incremento del poder adquisitivo del trabajador.

#### b) Sector bancario

Por lo que respecta al sector bancario, a pesar de ser éste uno de los que brindaban mayor apoyo al comercio y, por eso, erigirse como el sector económico más fuerte, resultaba igualmente vulnerable a los cambios económicos y políticos del país. Fue precisamente la recuperación del papel del estado mexicano en formación como sujeto de crédito internacional -tal y como lo había sido durante el porfiriato- uno de los procesos más difíciles a enfrentar para erigirse como unidad libre y soberana, fortaleciendo con ello su reconocimiento internacional a la par que institucionalizando internamente su autoridad. Tal dificultad derivaba de los cambios económicos sufridos durante la década de los 20's, tanto en el exterior como en el interior, los cuales pueden ser resumidos de la siguiente manera: a) las inversiones hacia el exterior que realizaban los Estados Unidos, en su carácter de nuevo centro hegemónico, buscaban ampliar sus zonas de influencia y complementar su propia economía interna más que colocar excedentes de capital; b) el sistema monetario financiero interno vigente quedaba al margen del control estatal, como consecuencia de la política económica del porfiriato, la cual poco había cambiado a pesar de la revolución; c) el sistema bancario mexicano tenía congelados sus recursos debido a que había realizado préstamos hipotecarios a los hacendados, por lo que carecía de la liquidez indispensable para financiar la puesta en marcha del proyecto gubernamental. Aunado a lo anterior estaba el hecho de que la banca mexicana quedaba sujeta a la especulación financiera mundial que acompañó al auge económico de los veinte (Cardero, M. E. "Estructura ..." p. 733).

Lo anterior explica la actitud de extrema cautela que la banca adoptara desde la aproximación de las elecciones presidenciales de 1929 y que mantuvo hasta 1934. En efecto, se suprimieron los préstamos a largo plazo, pues se alegaba que existía una gran incertidumbre en lo referente a las inversiones, además de que los préstamos a corto plazo eran muy escasos. La razón subyacente a tal actitud era que las fuertes inversiones extranjeras en los principales rubros de la economía nacional se concentraban en el comercio exterior, amén de que el valor de sus acciones dependía de la situación de la bolsa de valores internacional y, así, quedaba sujeta a la especulación que conlleva toda crisis (9).

No obstante su cautelosa actitud -causante de la existencia de dinero "congelado" en sus bóvedas-, los bancos resintieron también la crisis, por lo que algunos de ellos fueron liquidados. Debido a ello, el gobierno intervino para:

- a) Regular de un modo definitivo la forma y los plazos en que habrán de ser liquidadas por el Estado las obligaciones de su deuda bancaria.
- b) Vincular estos pagos con los que los bancos están

- obligados a hacer a sus acreedores.
- c) Liquidar las Instituciones que resultan incapacitadas para sobrevivir.
  - d) Excluir del mercado los billetes de banco sustituyéndolos por títulos nuevos" (Calderón, op. cit. p. 52)

Para realizar estas medidas, el gobierno efectuó una reclasificación de los bancos todavía existentes en dos categorías (10) que tomaban como criterio de selección el valor real de sus activos.

Cuando sobrevino la crisis del 29, el circulante monetario, compuesto fundamentalmente de monedas de plata, carecía de control. El oro era todavía el metal que sustentaba al patrón monetario, pero a pesar de las medidas impuestas para evitar que grandes cantidades de oro salieran del país, éstas continuaron fluyendo hacia el exterior, por lo que el 25 de julio de 1931 se optó por considerar al oro como respaldo del peso en las transacciones internacionales, mientras que la plata y los billetes de depósito se convirtieron en el respaldo del peso en el mercado interno (Cardero, op. cit. p. 735). Ya para entonces, los depósitos bancarios habían disminuido notablemente, razón por la cual los banqueros se vieron en la imperiosa necesidad de evitar que se especulara a la baja con la moneda de plata, así como de propiciar la revaloración del oro. Con este fin, se agruparon en una organización denominada Sindicato ----- que contó con apoyo gubernamental logrando así estabilizar los tipos de cambio del dólar, del oro y de la moneda de plata nacionales (Calderón, op. cit. p. 56).

Con la intención de alimentar el flujo de dinero en circulación, el gobierno federal apoyó directamente la creación de bancos mediante la aportación del 50% de capital inicial. Asimismo, reorganizó a este sector a través de la promulgación de tres decretos en 1932 -el del 12 de abril, el del 19 de mayo y, sobre todo, la Ley General de Instituciones de Crédito del 28 de junio - por lo que el Banco de México abandonó su servicio al público transformándose en un banco central y asociando toda la red bancaria privada bajo su control (Meyer, L. op. cit. p. 67). Por otro lado, estableció la especialización de la banca de acuerdo a las diversas ramas del crédito, acabando de esta manera con la competencia que otrora privara entre los diferentes bancos y fomentando, a su vez, un amplio programa nacional basado en las posibilidades y en las necesidades económicas que se vislumbraban en diferentes regiones del país. Bajo esta lógica se fundaron, en 1934, el Banco Hipotecario Urbano y de Obras Públicas, la Asociación Hipotecaria Mexicana y la Nacional Financiera. Esta última fue concebida como una institución bancaria especializada en crédito industrial cuyo objetivo sería fomentar la creación de la industria pesada en el país. No obstante, en un intento por descongelar los recursos de la banca, NAFINSA absorbió las deudas hipotecarias que este sector no había podido cobrar, por lo que no pudo contar con la suficiente liquidez como para financiar su propio proyecto.

La reorganización del sector bancario se convirtió así en un rubro prioritario del proyecto gubernamental, pues se postulaba como indispensable la defensa de los poseedores de capital para impulsar el desarrollo capitalista en México. Para tal efecto, se vislumbró como única alternativa la fusión del capital extranjero con el nacional.

fusión que se realizaría en el marco de la legislación mexicana (Calderón, op. cit. pp. 64-65). Por su parte, los inversionistas extranjeros aprovecharon las facilidades legales y fiscales que les otorgara el gobierno para instalar sus plantas industriales en el territorio nacional e insertarse en las actividades económicas más importantes. Fue así como los capitalistas extranjeros gozaron de mayores ventajas sobre los nacionales, pues se ampararon también bajo las medidas proteccionistas gubernamentales y eliminaron de esa manera a las pequeñas empresas competidoras. A su vez, el estado justificaba su total apertura hacia la inversión extranjera (11) mediante argumentos tales como la utilización que ésta hacía de materia prima y fuerza de trabajo nacionales, el abastecimiento del mercado interno, los impuestos que gracias a ella recababa el fisco y los conocimientos técnicos que proporcionaba a sus trabajadores (12). Sin embargo, la realidad era que las utilidades generadas en el país salían de él en vez de contribuir a la "capitalización interior" que requería el proyecto económico estatal.

En 1932 fue decretada la Ley General de Instituciones de Crédito a través de la cual las sucursales de instituciones de crédito extranjeras que operaban en el país quedaban integradas al sistema bancario general y se orientaba su capital hacia los sectores económicos prioritarios. Esta política, lejos de perjudicar a la banca extranjera, la benefició en tanto le proporcionaba una cobertura contra futuras eventualidades, ya que en caso de acontecer alguna quiebra, la Comisión Nacional Bancaria sería la instancia que acudiría en su auxilio. De esta manera, el crédito se "mexicanizaba" y con ello el nuevo estado iniciaba su propia red financiera.

### c) Sector productivo.

El sector industrial, a su vez, fue uno de los más afectados por la crisis, registrándose en él un notable desempleo (13) debido al cierre de fuentes de trabajo y a la reducción de las jornadas de trabajo.

La desorganización de la actividad industrial interna fue gravemente cuestionada durante este periodo, por lo que se buscó estimular y reorientar la inversión de capital nacional hacia nuevas ramas para evitar la competencia con las industrias ya establecidas.

Simultáneamente, el gobierno redefinió el marco legal al cual debía adherirse la producción nacional mediante la creación de la Comisión Nacional de Normas, instancia a cuyo cargo quedaba velar por la optimización de la producción estableciendo los criterios de calidad de la misma y ejerciendo control sobre el bajo costo de productos de consumo popular. Para tal efecto, el gobierno impidió el alza de salarios pero exigió el cumplimiento del Art. 3 de la Ley Federal del Trabajo, el cual obligaba a toda industria con más de 400 obreros a proporcionar estudios técnicos industriales o prácticos a uno de sus trabajadores y a uno de los hijos de éstos (Ibid. pp 89-90).

En un intento por emprender la diversificación de las actividades económicas y, en consecuencia, acelerar la industrialización del país, el estado organizó a diferentes sectores industriales: como el del calzado, del algodón, del cemento, de la curtiduría y el de la molienda de trigo, entre otros-, evitando con ello la eminente quiebra de los mismos. Simultáneamente, intentó proteger a la pequeña

industria, pues esta corría el riesgo de ser absorbida por los monopolios, mediante la expedición de una nueva Ley Orgánica del Art. 28 constitucional. Pero como se comprendía que la pequeña industria no sería capaz de dar respuesta a la creciente demanda de trabajo que provenía tanto de la población campesina que emigraba a las ciudades, como de los trabajadores desempleados, se fomentó la creación de colonias agrícolas de trabajadores en aquellas regiones del país con menor población, como por ejemplo la frontera. El argumento económico que se manejaba era que por esta vía se solucionarían dos problemas: se crearían fuentes de trabajo al tiempo que se iniciaría la explotación de los recursos naturales con que contaban tales regiones - que en el caso de la frontera norte se convertía en una "opción" a veces obligada para los mexicanos repatriados desde los Estados Unidos-. Además, se propiciaría el fortalecimiento del límite nacional tanto en un nivel cultural como político y económico.

No obstante la adopción de medidas como las anteriores, el desempleo abierto registró un constante aumento durante el período en cuestión. Incluso se llegó a presentar una iniciativa de ley que sancionaba el desempleo de la población mayor de 18 años al caracterizarla como:

"(...) en estado peligroso, comprendiendo bajo tal concepto a los vagos habituales, rufianes no clasificados o los que no expliquen en determinado momento (en casos de corta edad) la procedencia del dinero y efectos que poseen, mendigos profesionales, explotadores, etc. Es decir, que en una palabra se quiere que en México todo mundo trabaje, para lo cual el Departamento de Trabajo empezó a garantizar ocupaciones abiertas a todos los habitantes de la República." (Ibid. p. 96)

Este ejemplo pone de manifiesto tanto la mitificación que el discurso oficial hacía de un problema estructural grave, el desempleo, como la incapacidad del estado para generar nuevas fuentes de trabajo, más allá de que como respuesta retórica se considerase a sí mismo el responsable de la situación y ofreciese pronta solución al problema. En realidad, lo que se buscaba con esta iniciativa de ley, como con algunas otras medidas - tales como el fomento a cooperativas industriales (ejemplo de ello fue el caso de la incautación de la industria cementera Cruz Azul por el gobierno de Hidalgo); el establecimiento de colonias agrícolas en Veracruz, Sonora y Nuevo León; la construcción de obras de ornato para emplear a los desocupados, y hasta la colecta de fondos monetarios para auxiliar a algunos mexicanos deportados-, era justificar la intervención estatal en materia laboral (González Navarro, M. "Cinco..." pp. 70-84).

A pesar de la defensa que el discurso oficial hizo de estas colonias, presentándolas como una solución alternativa al creciente desempleo urbano y rural, las colonias efectivamente creadas en los estados de Veracruz y Sonora fueron muy pocas en relación con las que se requerían para abrir fuentes de trabajo en número suficiente y responder así a la demanda social. Además, carentes de recursos de apoyo para levantar una infraestructura adecuada, pronto fueron abandonadas por aquellos que se habían aventurado inicialmente en este

proyecto oficial.

Debido a la inminente pérdida del ya de por sí escaso poder adquisitivo que, sobre todo en las ciudades, sufrían los sectores populares y a la carestía de los artículos de consumo básico, el panorama económico y social empeoraba. Era en las ciudades precisamente donde las repercusiones sociales de la crisis económica se agudizaron. A título de ejemplo podemos hablar de la inestable situación habitacional en la que se encontraba la mayor parte de la población trabajadora del D.F., pues debido a que

"(...) los proyectos de financiamiento habitacional del estado tendían a una fracción bastante reducida de la población (y a) que las leyes constitucionales que obligaban al sector capitalista a dotar a sus trabajadores eran completamente inefectivas (...)"  
(Perlo Cohen, M. "Política y ...", p. 789)

estos sectores no tenían otra alternativa que ocupar la vivienda arrendada construida en la zona central antes de 1910. La problemática económica que esta crisis agregó a la ya precaria situación del trabajador lo colocó en mayores dificultades para cumplir con el pago de la renta, ocasionando importantes movilizaciones inquilinarias de protesta caracterizadas por la adopción de medidas tales como huelga en los pagos de renta. Fue así como volvió a utilizarse la consigna característica de los movimientos inquilinarios de los veintes "ESTOY EN HUELGA. NO PAGO RENTA" (Ibid., pp. 786-787).

Ciertamente existieron algunas medidas llevadas a cabo por parte del Departamento del D.F. relativas a la construcción de casas para obreros y empleados públicos -estos últimos absorbían el grueso de los beneficios en materia habitacional promovida por el estado-, pero en realidad su impacto fue mínimo.

Sin embargo, los movimientos inquilinarios en la ciudad de México no fueron exclusivos. En Veracruz, Mérida y algunas otras ciudades existieron luchas similares con un papel significativo, ya que se vincularon, de alguna u otra manera, a movimientos obreros o campesinos. (Ibid. p. 769; Falcón, R. "El agrarismo..." pp. 33-34)

Por si fuera poco, la creciente deportación de braceros mexicanos provenientes de los Estados Unidos agravaba la ya de por sí extrema situación. Estos, al ser desplazados por trabajadores norteamericanos, no pudieron encontrar fuentes de trabajo en sus lugares de origen, situación a la que se sumó el cese en el flujo de dinero hacia México que sus salarios representaban. Por esta razón, se prohibió temporalmente la entrada de trabajadores extranjeros al país, exigiéndose, desde 1929, el cabal cumplimiento del Art. 65 de la Ley de Migración. La única excepción fue la de los trabajadores japoneses debido al tratado gubernamental celebrado con ese país. Esta prohibición fue acompañada de una mayor demanda por el cumplimiento de la obligación de que el 80% del total de trabajadores ocupado por las

compañías extranjeras fuese de origen nacional. Toda esta situación provocó, como era de esperarse, una reacción popular contra los extranjeros, aunque, curiosamente, se focalizó en un rechazo a la colonia china, la cual se vio asediada por una verdadera xenofobia que originó su expulsión del país (González Navarro, op. cit. pp. 78-81).

Por lo que toca a la producción orientada hacia la exportación, ésta sufrió una baja considerable a consecuencia de los cambios registrados en el comercio mundial (14). Debido a la disminución de la demanda de materias primas y a la adopción de políticas económicas tendientes a promover el desarrollo interno de los países industrializados, las economías de los países localizados en sus zonas de influencia -entre ellos México-, sufrieron un desequilibrio externo que los orilló a buscar su pronta adaptación a las nuevas condiciones, tratando de alcanzar una etapa de industrialización interna a marchas forzadas. No obstante, la contracción de las divisas obtenidas de la exportación de materias primas -principal fuente de ingresos del gobierno mexicano-, repercutió notablemente en la disminución de la inversión privada y en la dificultad que enfrentó el gobierno para dinamizar una economía cuyo mercado interno carecía de la suficiente capacidad de consumo como para absorber los productos que no encontraban más salida al mercado mundial. Además, esta situación de crisis atentaba contra la consolidación del estado postrevolucionario al enfrentarlo, sin recursos económicos, a una nueva intensificación de los conflictos sociales y económicos todavía en espera de solución. En consecuencia, el grupo en el poder consideró como imprescindible el desarrollo de la producción interna y para tal efecto optó por privilegiar al sector industrial, medida que estuvo constantemente marcada por la necesidad de satisfacer demandas sociales que fortaleciesen al estado mismo. Los cambios económicos efectuados en este período, a pesar de lo que sostenía el discurso oficial, no fueron de índole estructural, por lo que el sector primario -particularmente el agrícola- observó modificaciones poco sustantivas.

Para contrarrestar la negativa influencia en el mercado interno de la contracción de la capacidad real de consumo de la población, el gobierno decidió autorizar un aumento salarial, pero esto no ocurrió sino hasta 1933 (15). A pesar de su intencionalidad, lo cierto es que, en la práctica, sus alcances fueron muy limitados ya que solamente 2.5 millones de trabajadores tenían derecho al salario mínimo, quedando fuera de la retabulación los burócratas, los comerciantes, los artesanos y los 6 millones de campesinos agraristas que penosamente subsistían con sus propios recursos (Calderón, op. cit. p. 96).

La recuperación de algunos sectores industriales fue un proceso difícil (16) -especialmente para la minería y el agro (17)- el cual estuvo acompañado de la permanente declaración de huelgas, por lo que se requirió la intervención estatal para arbitrar las relaciones obrero patronales. Dicha intervención adquirió legitimación en base a la aprobación de la Ley Federal del Trabajo durante la administración de Ortíz Rubio (18). Esta ley entró en vigor el 27 de agosto de 1931 sin haber contado para su promulgación con la representación ni de obreros ni de patronos, pues "el nuevo proyecto viajó directamente de

Las oficinas del presidente a la Cámara de Diputados" (Córdova, A. "En una época...", p. 92), para posteriormente ser aprobada por la de Senadores. Entre los aspectos más sobresalientes de dicha ley destacan los artículos referidos a las normas que deberían regir a toda agrupación de trabajadores para conformar un sindicato, las prohibiciones a que estaban sujetos, la reglamentación del derecho a huelga y las características que habrían de reunir sus estatutos internos (19).

Con la imposición de estas medidas, el estado se erigía a sí mismo como conciliador en la relación capital-trabajo, y se aseguraba el control no sólo del sector obrero sino también del sector empresarial, el cual tenía que acatar las disposiciones previamente establecidas por el gobierno. En adelante, las relaciones entre los dos sectores tradicionalmente en pugna tendrían que involucrar a un tercero para negociar las soluciones al posible conflicto; este tercer sujeto era el estado.

La incidencia de esta ley se aprecia en la notable disminución de huelgas registradas en el año de su promulgación -tan sólo once- mientras que en el período menos duro de la crisis y bajo la presidencia de Abelardo Rodríguez, en 1934, la cifra aumentó a 202 huelgas anuales (20).

La decisión gubernamental de emitir una ley sobre el trabajo, si bien se da en una coyuntura de crisis económica, no deja de responder a una intencionalidad política acorde con los objetivos centralizadores y conciliadores dirigidos a normar y delimitar dentro de un ámbito jurídico las relaciones y acciones obrero-patronales.

Entre las medidas gubernamentales más importantes adoptadas en los sectores claves de la economía nacional se encuentra la creación de la empresa de capital mixto, PETROMEX, S.A., dedicada al abastecimiento del mercado interno y cuyo apoyo al capital privado nacional representó un esfuerzo gubernamental por desarrollar una industria nacional en una rama de la producción hasta entonces explotada exclusivamente por compañías extranjeras (21).

En 1929, con el advenimiento de la crisis, se produjo en México una disminución en el suministro de combustible para el consumo interno (22). Ante tal problemática, la Secretaría de Industria sugirió una nueva estrategia tendiente a lograr el control nacional de la industria petrolera. Esa nueva estrategia no trataría de promover reformulaciones de la legislación sobre materia petrolera, ni tampoco desplazar por completo el capital extranjero de esa industria, sino que procuraría realizar acciones que propiciaran una mayor injerencia gubernamental sobre el manejo y administración del recurso. Consecuentemente, entre 1932 y 1933 el gobierno dio a conocer las medidas encaminadas a: impedir el acaparamiento de las reservas de combustible por intereses extranjeros; evitar la escasez de hidrocarburos para consumo interno y dotar al gobierno de nuevos

medios de control sobre esa riqueza. El medio propuesto para lograr estos objetivos fue promover la creación de compañías petroleras mexicanas con participación de los sectores público y privado, además del establecimiento de empresas que suministraran el total de la demanda de combustible al gobierno y a los sectores particulares.

Cabe destacar que el intento oficial por hacer de PETROMEX una empresa nacional y alternativa respecto al capital extranjero se vio obstaculizado por la escasez de capital de origen mexicano que apoyara el proyecto, por lo que sus alcances reales quedaron muy lejos de los planteamientos originales.

Otra medida con carácter federal la constituyó el aumento en el monto de los impuestos sobre tenencia de la tierra para reducir superficies ociosas en manos de particulares. Paralelamente, se disminuyó el impuesto sobre la exportación, buscando con ello un incremento de la producción. Estas medidas, implementadas durante la administración de Abelardo Rodríguez, lejos de tender hacia el desplazamiento del capital extranjero en la extracción petrolera, concebían la posibilidad de asociación entre el gobierno mexicano y las empresas estadounidenses; a pesar de ello, estas últimas se mostraron reticentes ante el riesgo de hacer del gobierno mexicano un productor de combustible potencialmente autosuficiente.

Otra disposición más fue la reforma a la fracción X del Art. 73 constitucional (20 de abril de 1933), reforma mediante la cual las autoridades federales se erigieron como las únicas con competencia para aplicar leyes laborales en el ramo textil y, con ello, lograr la unificación de las condiciones de operación de este sector (Calderón, op. cit. pp. 134-135). Con igual intencionalidad fue decretada el mismo año la Ley de Federalización de la Industria Eléctrica, aún y cuando se continuó con una política de total apertura hacia el capital extranjero en esa industria. La explicación de esta política estriba en la necesidad que tenía el grupo dominante de armonizar el incremento de la inversión extranjera con el ejercicio de su propio poder. En otras palabras, la promulgación de estas leyes y reglamentos ejemplifica cómo se fue conformando un marco jurídico homogéneo que delimitó la libertad de acción de los capitalistas extranjeros, a la vez que legitimó al estado mexicano como la máxima autoridad en materia de economía nacional, en cuyas manos quedaba velar por la soberanía nacional y la defensa de los recursos naturales con que contaba el país.

Por lo que toca a la política agraria, se consideró a la pequeña industria como factor de crecimiento y fuente de trabajo potencial para la mano de obra de origen rural, por lo que no se expropiaron las tierras que constituían un centro de aprovechamiento industrial de sus propios productos. Esta medida favoreció el desarrollo de industrias manufactureras de materias primas agrícolas (23).

Ante la presión que ejercían las masas campesinas, el gobierno tuvo

que continuar el reparto agrario en algunos estados de la República impulsando a la pequeña propiedad y al ejido, los cuales contarían con crédito gracias a la creación, en 1930, del Banco de Crédito Agrícola (Ibid., p. 172). De esta manera se pretendía introducir técnicas de cultivo modernas y lograr la efectiva disminución de la importación de alimentos básicos, medida derivada a la marcada disminución en la producción de éstos (24).

Todas las medidas reseñadas anteriormente fueron implementadas con la finalidad de impulsar, desde el gobierno federal, el desarrollo capitalista de la economía nacional. Para tal efecto, se estableció un marco legal que buscó conciliar los intereses nacionales con los del capital extranjero, redefiniéndose así el régimen del mercado regulado. Así, la intervención estatal en la economía, a través de sus organismos representativos, se hacía indispensable para conciliar los antagonismos potenciales entre los poseedores de capital -nacionales y extranjeros- y las masas populares a las cuales se pretendía insertar en una economía de mercado. Este proceso requirió, entonces, de una normatividad simbólica adecuada al desarrollo de las modernas actividades económicas. Dicho de otro modo, el discurso ideológico adoptado por los gobiernos postrevolucionarios se modificó para responder a la nueva correlación de fuerzas sociales resultante de la crisis; discurso que, a su vez, pretendió cambiar la concepción del mundo de los sectores populares y de la sociedad en general en aras de su rápida inserción en el proceso de industrialización bajo la rectoría estatal.

La modificación del discurso ideológico oficial pretendía obtener la legitimación del estado como agente impulsor del desarrollo económico. En consecuencia, las diferentes medidas económicas que instrumentó para sortear la crisis fueron acompañadas de una serie de justificaciones discursivas que buscaban generar consenso entre los diferentes sectores sociales, aludiendo a la imperiosa necesidad de conciliar el capital extranjero con el nacional para impulsar un incremento en la productividad. Mas éste sería únicamente el primer eslabón de una serie de ventajas que, según afirmaba dicho discurso, el país obtendría gracias a la modernización, entre las que se contaban: el desarrollo de una burguesía nacional, la ampliación del mercado interno, la adopción de nuevas técnicas industriales y agrícolas, la apertura de nuevas fuentes de empleo, una mayor racionalidad en la explotación de los recursos naturales, la defensa de la pequeña propiedad, la construcción de una infraestructura industrial que posibilitaría la generación de mayores divisas y la rápida integración de la población en este proceso modernizador, con la consecuente adquisición de nuevos hábitos de consumo y la elevación de su nivel de vida. Con todo ello se conformaría un nuevo sujeto colectivo que se convertiría, simultáneamente, en agente de la producción y consumidor. En la difusión de este discurso jugó un papel preponderante la educación, pues el estado fortalecía su papel como agente educativo por excelencia, posición que ya había adquirido desde la década anterior, sólo que ahora ponía un mayor énfasis en la capacitación de mano de obra vía educación técnica.

A pesar de todo lo anteriormente expuesto, las bonanzas prometidas se vieron condicionadas, en la práctica, por las limitaciones que el propio estado tuvo que enfrentar ante la presión de los inversionistas extranjeros quienes, si bien aceptaron la negociación, antepusieron en todo momento la defensa de sus intereses sin comprometerse con la promoción del desarrollo nacional. Por otra parte, la iniciativa privada mexicana mostró una actitud recelosa ante los constantes llamados que el sector oficial le hiciera para invertir en empresas conjuntas, por lo que los logros reales obtenidos por el estado fueron significativamente menores a los objetivos planteados originalmente. Si a ello se aúna el descontento manifestado por los sectores populares, especialmente por el campesinado y el proletariado, quienes vieron nulificadas sus demandas por tierra y mejores condiciones laborales, se comprenderá cuales fueron las causas que dieron origen a movimientos regionales de oposición al régimen.

La crisis económica del 29 acentuó la necesidad de reorientar la economía nacional para que esta dejara de ser una actividad sujeta a las preferencias individuales de los poseedores de capital y a las prácticas tradicionales precapitalistas y se convirtiera en una actividad organizada de acuerdo a una intencionalidad estatal: la modernización de la agricultura y la progresiva industrialización del país. En pos de esta consigna se cerraron las filas de las diversas facciones que conformaban el bloque en el poder, relegando momentáneamente las contradicciones existentes entre ellas, a fin de evitar que se resquebrajaran todavía más los cimientos de su posición dominante. La reestructuración de la política económica de los gobiernos postrevolucionarios -aún y cuando nunca se orientó hacia la modificación radical del régimen de propiedad vigente-, conllevó un proceso de replanteamiento de los problemas nacionales, por lo que el gobierno invitó a los diferentes sectores sociales a manifestar sus demandas y sus puntos de vista sobre las posibles soluciones a los mismos. Fue así como el grupo en el poder pudo hacer suyas las consignas planteadas por las organizaciones representativas de otros sectores sociales, incorporándolas a su discurso ideológico y otorgándoles así una continuidad con los frutos obtenidos de la revolución al integrarlas en su propio plan de política económica, denominado Plan Sexenal, el cual fue elaborado durante el último año del gobierno de Abelardo Rodríguez.

La importancia del plan Sexenal radica en el hecho de que su instrumentación formalizó una nueva etapa en la economía nacional: la intervención estatal directa en la vida económica tendiente a la búsqueda de caminos para salir a flote de la depresión en que se hallaba sumido el país. Si la crisis económica había agudizado y hecho estallar los problemas estructurales de la economía nacional, también fue la crisis la que enfrentó a la facción gobernante con una realidad insoslayable: el cuestionamiento de los diversos sectores sociales respecto a la conducción de la política económica de los gobiernos postrevolucionarios. En efecto, la crisis propició que los voceros de los distintos sectores económicos manifestaran su opinión en torno a la inconveniencia de permanecer como un país productor de materias primas para la exportación, política económica que, por añadidura, obedecía a los dictados de los inversionistas extranjeros y de cuyos

68

beneficios quedaba relegada la mayoría de la población. En consecuencia, las acciones contenidas en el Plan Sexenal reflejan la firme intención del estado de asumir y mantener una constante intervención reguladora en las actividades económicas a partir del período presidencial siguiente, o sea, el comprendido entre 1934-1940. Por esta razón, los apartados contenidos en el plan se refieren precisamente al problema agrario, a las relaciones laborales, a las comunicaciones y obras públicas, a la salubridad pública, a la política demográfica, a la política exterior, a la política hacendaria, a la administración pública, a la actuación del ejército y a la necesidad de efectuar una reforma constitucional orientada hacia la federalización de las leyes penales (Ibid. p. 225).

Por último, cabe destacar la importancia que se otorga en dicho plan al problema educativo y a la necesidad imperiosa de vincular los programas de estudio de la escuela -rural y urbana- con el ámbito de la producción. El estado mexicano se asumía, entonces, como el promotor del desarrollo capitalista y el responsable para garantizar la paz social que dicho desarrollo requería.

#### N O T A S :

(1) A partir de 1925, se advierte una tendencia a la baja del comercio exterior, cuya explicación se encuentra en la reducción de las exportaciones de petróleo, pues

"(...) mientras en 1925 este representaba 49.2% de las exportaciones totales del país, en 1926 representaba 47.5%; 32.5% en 1927; en 1928, 21.2%, y en el primer semestre de 1929 sólo 10.2%. Hay una reducción del 80% del volumen de exportaciones de petróleo a la Unión Americana, con la que, como es bien sabido, México sostenía aproximadamente 75% de sus exportaciones e importaciones totales." (Calderón, M.A. "El impacto...", pp. 16-17)

(2) En 1930 se trata por tercera vez de llegar a un acuerdo definitivo mediante el convenio Montes de Oca-Lamont, sin embargo, los efectos de la depresión mundial se dejaron sentir sobre los recursos del gobierno federal, y, para enero de 1931, se firma un convenio adicional posponiendo por dos años el pago de la deuda. Por eso,

"El proyecto no prosperó y llegado 1933 el gobierno mexicano tuvo que reconocerse incapacitado para hacer frente a las obligaciones contraídas en 1930-1931." (Meyer, L. "El conflicto...", pp. 57-60)

(3) Cf. en el Apéndice cuadros I y II.

(4) En efecto, como señala David Masiel, en la época anterior a la depresión, el flujo migratorio de trabajadores mexicanos no sólo era alentado a trasladarse hacia los Estados Unidos, sino que, además, las industrias americanas -como las de transporte, agricultura, minería- descansaban en forma importante en mano de obra mexicana. Contrariamente, durante la depresión se produjo la repatriación masiva

de trabajadores mexicanos y se incentivó el hostigamiento a estos. Este dato es ejemplificado mediante las siguientes cifras: entre 1930 y 1931, Estados Unidos repatrió a 311,717 trabajadores mexicanos y durante los últimos tres meses de 1932, esta corriente llegó a registrar, como punto máximo, 28,829 trabajadores (Meyer, L. "Historia...", tomo XIII, p. 84).

5) El siguiente cuadro muestra el valor y saldo del comercio exterior en el período comprendido entre 1900-1934.

Año	Exportaciones	Importaciones	Saldo
1929	274.9	177.7	97.2
1930	203.1	154.9	48.2
1931	150.9	81.9	69.0
1932	96.5	57.3	39.2
1933	104.3	69.7	34.6
1934	178.9	92.8	86.1

Fuente: Secretaría de Programación y Presupuesto, Dirección General de Estadística, citado en NAFINSA "La economía...", p. 335

(6) Tal situación se hace evidente, sobre todo respecto a la paridad de nuestra moneda nacional en relación al dólar, como se muestra a continuación:

Paridad del peso mexicano respecto al dólar estadounidense, 1929-1934

Año	Pesos por dólar
1929	2.15
1930	2.26
1931	2.65
1932	3.16
1933	3.50 (*)
1934	3.60

(\*) 3.60 del 8 de noviembre de 1933 al 18 de marzo de 1938

Fuente: Banco de México, S.A., citado en NAFINSA, op. cit. p. 227.

(7) "En algunos estados, el gobierno eximió al comercio de 20% de impuesto federal, a fin de estimular las actividades productivas ahí donde estaban constreñidas por la multiplicidad y cuantía de las contribuciones, y en las cuales había reinado una anarquía con la que se quería acabar lo mas pronto posible mediante la celebración de Convenciones Fiscales que el mismo gobierno debería llevar a cabo." (Calderón, op. cit. p.38)

(8) En ese período se hace notoria la acción gubernamental en lo que a red nacional de caminos se refiere, como lo ejemplifican el siguiente cuadro:

Kilómetros acumulados

Año	Total	Pavimentados	Revestidos	Terracería
1929	940	289	298	353
1930	1426	541	256	629
1931	1686	620	377	683
1932	1814	645	467	702
1933	3077	683	793	1601
1934	4260	1183	1291	1786

Fuente: Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas, Dirección General de Análisis e Inversiones citado en NAFINSA, op. cit. p. 88.

(9) Para 1929, las reservas internacionales que poseía el Banco de México habían llegado a su punto máximo, al alcanzar 25 millones de dólares, cantidad que decrece notoriamente para mediados de 1931.

Año	Reservas (1)
1929	25.0
1930	13.6
1931	9.7
1932	31.2

1933	36.8	1933	31.0
1934	62.9	1934	62.7

(1) Cifras al 31 de diciembre de cada año. No incluye líneas de apoyo secundario.

Fuente: Banco de México, S.A. Subdirección de Investigación Económica, citado en NAFINSA, op. cit. p. 334

(10) En la primera se encontraban el Banco Nacional de México, el Banco de Londres y México y el Banco de Tamaulipas, cuyo activo bastaba para cubrir su pasivo; mientras que la segunda, donde estaban el Banco de Veracruz y el Banco de Querétaro, era la que englobaba a aquellos bancos que no alcanzaban a cubrir su pasivo con su activo.

(11) "En 1932, el Departamento de Comercio Interior y Exterior del Gobierno de Estados Unidos dió a conocer la inversión de capital extranjero en México que sumaba aproximadamente un total de 2 188 millones de dólares, distribuido así: Gran Bretaña, 933 millones; Estados Unidos (inversiones directamente) 695 millones de dólares; Francia, 290 millones de dólares; España, 195 millones de dólares; y Alemania 75 millones de dólares." (Ibidem, p. 77)

(12) "Al principiar el año de 1929 se calculó que las inversiones británicas fincadas en México llegaban a 937 295 702 dólares correspondiendo alrededor del 50% a la rama de ferrocarriles; 188 562 329 dólares en bonos del gobierno, y 293 120 499 dólares en diversas industrias, principalmente del petróleo (...). Respecto al capital francés, se calcula que los tenedores franceses de bonos de la deuda exterior de México tenían intereses por este concepto que ascendían a la suma de 105 millones de dólares; las inversiones en ferrocarriles eran de 32 millones de dólares y 56 millones de dólares mas invertidos en diversas industrias manufactureras. La porción más cuantiosa de las inversiones españolas en México, de acuerdo con el mismo estudio, se encontraban en la agricultura con un total de 125 millones y el resto en industrias manufactureras, comercio al mayoreo y menudeo y negocios petroleros. De las inversiones alemanas, 22 millones de dólares representaban industrias manufactureras, y el resto estaba dedicado a la agricultura, empresas bancarias y empresas de venta y distribución de diversos artículos." (Ibid., p. 78)

(13) "Según datos del censo industrial de 1930 había en el ramo industrial una inversión de \$1 004 644 745.00. Los talleres y fábricas establecidos en la República dan la cifra de 48 540 comprendiendo 148 clases de industria. El total de obreros empleados en factorías y talleres manufactureros sin incluir ni la minería ni la industria petrolera, es de 249 129 personas. En la

minería el cálculo es como de 100 mil mineros y en el petróleo alrededor de 50 mil, lo que hace un total de 400 mil personas que trabajan en factorías y talleres manufactureros. Si comparamos esta cifra con respecto a los 300 mil trabajadores que hubo desocupados en promedio de 1931 a 1934, y considerando que fueron estos sectores los que más sufrieron con la crisis mundial, podemos contemplar el significado tan aplastante de ésta." (Ibid. p. 82)

(14) "De 1929 a 1932 las exportaciones totales se contraen en más de la mitad -al pasar de 285 millones de dólares a 97 millones-. Si bien el renglón de minerales y petróleo representó para ambos años alrededor del 68% del valor de las exportaciones totales, es importante señalar que mientras en 1929 cerca del 53% de ese valor total lo formaban las ventas de minerales y metales industriales -plomo, zinc, cobre y petróleo-, para 1932 estos cuatro productos sólo representaban el 35.5%, y el 32% restante lo formaban las exportaciones compensatorias de oro (20%) y plata (12%). Las exportaciones de productos agrícolas -principalmente henequén, algodón, café y ganado- reducen su participación en términos absolutos y relativos. De representar el 14.3% del valor exportado en 1929, 10.6% en 1932, disminuyen a 6.7% en 1940. Ante el escaso dinamismo de las exportaciones agrícolas hubo un proceso de sustitución parcial de la producción por la de alimentos para el consumo interno." (Cardero, L.E. "Estructura...(1932-1940)", pp. 743-744)

(15) Para ilustrar la situación de la clase obrera, Calderón registra la existencia de familias cuya percepción semanal no llegaba a los \$20.00, aún y cuando el gobierno afirmase que el salario mínimo debía llegar a los \$28.00 semanales, o sea, \$4.00 diarios (Calderón, op. cit. p. 98)

(16) La caída que sufrió la producción en las principales ramas económicas queda demostrada en el siguiente cuadro:

Producción en algunas ramas de la economía  
(millones de pesos)

Año	Agricultura	Industria	Minerometalúrgica	Petróleo crudo
1929	436	454	354	32
1930	377	397	265	81
1931	344	343	195	78
1932	323	301	153	76
1933	365	267	231	90

Fuente: Anuario Estadístico de 1940, citado en Semo, E. "La deuda...", p. 25.

(17) "Ese impulso era necesario si recordamos que en 1929-30 el valor anual de la producción agrícola del país era de 722 millones, superior

al de la producción anual de la industria minerometalúrgica y de la petrolera. Sólo la industria manufacturera la superaba en valor. Y sin embargo, en la agricultura había 3 326 278 trabajadores que producían un valor, por hombre, de \$ 1 211.00; y la minero-metalúrgica ocupaba 60 605 y producía un valor por hombre de \$ 4 248.00. Se observa que, a pesar de que en la agricultura se ocupaba más del 70% de la población económicamente activa, es una actividad poco remuneradora. De ahí el afán de modernización del campo." (Calderon, op. cit. p. 156)

(18) Esta ley encuentra sus antecedentes en la presidencia de Portes Gil (Cf. el apartado referido al PNR en esta misma tesis).

(19) El artículo 242 de dicha ley establecía que:

"Para que se consideren legalmente constituidos los sindicatos deberán registrarse ante la Junta de Conciliación y Arbitraje que corresponda (...)

I. El acta de la asamblea constitutiva o copia de ella.

II. Los Estatutos.

III. El acta de la sesión en que haya sido elegida la Directiva (...)

IV. Obligaciones y derechos de agremiados.

V. El modo de nombrar la Directiva.

VI. Las condiciones de admisión de miembros.

VII. Los motivos y procedimientos de expulsión y las correcciones disciplinarias. Los miembros del sindicato solamente podrán ser expulsados de él con la aprobación de las dos terceras partes de sus miembros.

VIII. La forma de pagar las cuotas, su monto y el modo de administrarlas.

IX. La época de celebración de asambleas generales.

X. La de presentación de las cuentas y

XI. Las reglas para la liquidación del sindicato."

En cuanto a la reglamentación de las huelgas, el artículo 260 señalaba:

"La huelga deberá tener por objeto:

I. Conseguir el equilibrio entre los diversos factores de la producción, armonizando los derechos del trabajo con los del capital.

II. Obtener del patrón la celebración o el cumplimiento del contrato colectivo de trabajo.

III. Exigir la revisión en su caso del contrato colectivo al terminar el período de su vigencia en los términos y casos que esta ley establece.

IV. Apoyar una huelga que tenga por objeto alguno de los ennumerados en las fracciones anteriores y que no haya sido declarada ilícita."

El artículo 249 señala que queda prohibido a los sindicatos:

- I. Intervenir en asuntos religiosos o políticos.
- II. Ejercer la profesión de comerciantes con ánimos de lucro.
- III. Uso de violencia sobre los trabajadores libres para obligarlos a que se sindicalicen.
- IV. Fomentar actos delictuosos contra personas o propiedades." (Córdova, op. cit. pp. 102-108)

(20) Cf. Apéndice cuadro III.

(21) Los antecedentes de esta medida se encuentran en la Ley Petrolera emitida durante la administración callista en diciembre de 1925, la cual estableció la reestructuración de las relaciones bilaterales entre México y los Estados Unidos, sobre bases que tendieran a la disminución de la dependencia gestada desde la etapa porfirista.

(22) Cf. Apéndice cuadro IV.

(23) Entre las industrias manufactureras de materias primas que resultaron favorecidas por esta política destacan:

"(...) los ingenios de azúcar, la producción de leche y sus derivados, la preparación industrial de carnes, frutas y legumbres; la explotación textil, etc. (...)" (Calderón, op. cit. p. 159)

(24) Cf. Apéndice cuadro V.

## A AUTONOMIA UNIVERSITARIA

Para analizar el surgimiento y desarrollo de las autonomías universitarias que tuvieron lugar en la Universidad Nacional de México en 1929 y 1933, es preciso comprender este proceso no como producto inmediato del movimiento revolucionario, antes bien, como producto de las contingencias que encuentran su explicación desde el proyecto presentado por Justo Sierra en 1881 al Ministerio de Instrucción Pública y que continua en gestación hasta la creación de la Universidad Nacional de México en 1910 (1).

La instrumentación de la Universidad como elemento legitimizador de un proyecto político adverso al proyecto del grupo dominante, su desfase respecto a las necesidades prioritarias del país y su respuesta ante los procesos sociales del período son los elementos que dan pie para el presente análisis.

A partir de 1910 la movilización estudiantil estará latente en la vida interna de la Universidad Nacional cobrando especial vitalidad en el período comprendido entre 1929 y 1933.

Desde los albores de la lucha revolucionaria, la Universidad era ya la institución que coronaba al sistema educativo y se ufanaba de su elitismo y la orientación positivista de su profesorado. Ya en plena revolución, son los miembros del Ateneo de la Juventud los que ocupan las cátedras universitarias imprimiendo a la institución una orientación espiritualista (2). Esta concepción sobre su misión cultural explica la abierta oposición de los universitarios frente al movimiento revolucionario, pues para ellos, la lucha civil significaba un período caótico donde lo que imperaba era la irracionalidad (3). La Universidad, por lo tanto, lejos de ser promotora de la reflexión en torno a la situación política por la que entonces atravesaba el país, proyectaba la imagen de una institución reaccionaria y, una vez constituido el gobierno postrevolucionario, entró en franca oposición con la política educativa que este propugnara, a tal grado que durante este período se luchó por lograr la autonomía de la máxima casa de estudios. Tal intencionalidad se evidencia en el discurso pronunciado por rector de la Universidad, Joaquín Erguía y Lis, al presentar su informe al Consejo Universitario durante el período presidencial de Francisco I. Madero. En esa ocasión dijo:

" Las labores del Consejo durante los dos años que lleva de funcionar (...) han sido cada vez más eficaces. La elevada idea del Sr. Sierra de que la Universidad debe llegar a ser independiente de la autoridad del ejecutivo - aunque de éste reciba el necesario apoyo económico que no podría obtener de otra parte - debe tener como principal elemento para su realización la labor del Consejo Universitario." (García S., "Un anhelo...", p. 26)

Con Madero en la presidencia, la Universidad recibió, al igual que el gobierno, amenazas de los opositores políticos del Jefe del Ejecutivo (4). Y es precisamente debido a los vaivenes políticos del momento que se pretendió, nuevamente, obtener la autonomía universitaria, esta vez

durante el gobierno de Huerta (19 de febrero de 1913 a 15 de julio de 1914) (5), como una forma de liberar a la Universidad de posteriores disposiciones gubernamentales que interfiriesen en su desempeño académico. Se proyectó entonces instrumentar un ciclo de conferencias para los preparatorianos con el fin de fomentar la cultura, y entre ellas se proponían la de Historia de México, la de Historia General y la de Historia del Arte. Sin embargo, este proyecto se vió envuelto en la coyuntura política por la que atravesaba el país, pues continuaban los enfrentamientos armados (6).

Posteriormente, al triunfo del grupo constitucionalista encabezado por Carranza, se inició en 1914 uno de los proyectos más avanzados sobre la autonomía universitaria. Dicho proyecto -cuyo ideólogo fue el Ing. Félix F. Palavicini, titular de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes durante el gobierno provisional carrancista (7)-, concedía la "autonomía total" a la Universidad, lo cual implicaba que el Estado quedaba relegado al papel de administrador del presupuesto que requiriese la institución para funcionar adecuadamente y se dejaban, totalmente a cargo de la Universidad, la cuestión académica y la elección de directores y demás autoridades para cada uno de los diferentes planteles que la constituyesen. Así, se otorgaba a la Universidad capacidad jurídica suficiente como para funcionar al margen de toda intervención política por parte del gobierno, quedando al frente de la primera el Consejo Universitario y el rector.

En el mismo proyecto, se establecía que la Universidad quedaría integrada por todas las facultades de enseñanza superior, científica y artística, y se crearían, además, una Dirección General de Educación Primaria, una Preparatoria, una Normal - la cual estaría sujeta a la supervisión del Distrito Federal-, y una Dirección General de Enseñanza Técnica, Agrícola, Comercial e Industrial -que dependería directamente de la Secretaría de Fomento-, quedando destinada a desaparecer la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

La actuación de Palavicini es muestra de que existían serios intentos por obtener una universidad autónoma del poder federal, lo que significaba el propósito de crear consenso, no sólo entre la comunidad universitaria sino también en la opinión pública, a fin de reforzar su posición y, por lo tanto, lograr un mayor margen de negociación con el gobierno. El triunfo de dicha negociación, por parte de Palavicini, significaría la asunción de una normatividad distinta de la contenida en el discurso del grupo gobernante, hecho que ayudaría a establecer una nueva correlación de fuerzas tanto hacia el interior como hacia el exterior de la Universidad.

En un discurso, Felix F. Palavicini afirmaba:

" Creemos que la Universidad debe subsistir, pero pedimos que viva independiente y libre, autónoma, que no haya menester de limosneo oficial y que la jerarquía de sus directores y la competencia de sus catedráticos sean el resultado de su propia responsabilidad." (García C., op. cit. p. 33)(8)

El proyecto en ciernes perdió vitalidad debido a la provisionalidad con que contó el gobierno carrancista en ese primer período, por lo

que resultó insoslayable el peso y la injerencia que la política ejerció en la educación, hecho que ocasionó, una vez más, la postergación del anhelo universitario de autonomía (9).

Al reunirse el Congreso Constituyente de Querétaro, Carranza -en su carácter de Jefe del Ejecutivo, mas no como Jefe Constitucional-, propuso la creación del Departamento Universitario de Bellas Artes, el cual estaría a cargo del rector de la Universidad Nacional y gozaría de libertad para el establecimiento de nuevas facultades, bibliotecas, museos y demás dependencias fruto de su progresivo crecimiento. Dicha propuesta fue rechazada por el Constituyente como consecuencia del constante enfrentamiento entre la facción carrancista y la obregonista, pues a pesar de que ambos pugnaban por obtener el poder político y, por ende, ampliar el control estatal en materia educativa, sus proyectos divergían.

En este período el gobierno obregonista logró la derrota de los constitucionalistas y postuló su propio proyecto político económico. La política educativa adquirió, entonces, una gran relevancia en función de objetivos determinados que respondían a los intereses de la nueva facción en el poder. Entre ellos se contaban la apertura de posibilidades educativas a los sectores populares y la consecuente formación del nuevo sujeto social que se requería en ese momento (10).

La Universidad, como institución cúspide del sector educativo, quedó al margen de este proyecto. Debido a su carácter elitista no compartió los intereses del grupo en el poder, pues este otorgaba un lugar prioritario a los problemas del desarrollo económico y a la atención de las necesidades materiales de las masas populares.

Retomando las aportaciones de Oszlak respecto a los atributos de la estatalidad, vemos como se va concretizando el proceso de institucionalización del poder en manos del grupo gobernante mediante la prioridad concedida a aquellas instituciones afines a sus objetivos. De ahí que el proyecto educativo de los gobiernos postrevolucionarios postulase, como medida prioritaria que proporcionaría continuidad al discurso educativo del período analizado, la impartición de enseñanza básica a las masas para proceder, posteriormente, a la capacitación de recursos humanos que emprendieran las actividades económicas esenciales para el progreso del país (11). En cambio, el gobierno mantenía una posición de distanciamiento respecto a aquellas instituciones que se negaban a redefinir su funcionamiento interno para adecuarlo al proyecto político-pedagógico estatal. Por ello, la Universidad era considerada por el grupo obregonista como un espacio educativo privilegiado y ajeno al "proyecto populista" iniciado por la familia revolucionaria. Esta posición conllevó la disminución del apoyo oficial a esta institución ante la mayor aceptación, en el interior de la sociedad civil, de la recientemente creada Secretaría de Educación Pública. Todo ello contextualizó el surgimiento del conflicto suscitado entre el sector estudiantil universitario y el Estado.

No fue sino hasta 1929 cuando se dió un verdadero movimiento estudiantil que vino a sumarse a los ya múltiples conflictos simultáneos en los que se sumergía la incipiente sociedad civil (12).

Por una parte, el enfrentamiento entre la Iglesia y el gobierno, que había dado origen al movimiento cristero, seguía sin encontrar una solución real, lo cual se traducía en la existencia de un frente abierto que desgastaba constantemente el discurso oficial de "reconstrucción nacional". Por otra parte, el asesinato de Obregón, candidato electo para la presidencia; la creación del PNR y la consecuente campaña presidencial del candidato oficial, Ortíz Rubio, demostraban tanto la imperiosa necesidad de reforzar la legitimidad y el consenso en torno al proceso de institucionalización del movimiento revolucionario, como la recomposición de fuerzas que se efectuaba en el seno del grupo dominante. Este proceso requería, forzosamente, la eliminación de caudillos opositores que, valiéndose de su prestigio personal, disputaban el poder político al grupo gobernante, cuestionando así su hegemonía y su pretensión de encabezar la "unidad nacional", resucitando los ideales revolucionarios (13). A este marco de conflictos debe sumarse la incompatibilidad existente entre la política educativa implementada por los gobiernos postrevolucionarios y la intelectualidad liberal, pues mientras el proyecto educativo gubernamental ponía especial énfasis en extender la impartición de educación básica a las grandes masas, el proyecto educativo liberal defendía el derecho de la Universidad a permanecer como una institución educativa privilegiada que congregaba a aquéllos que habían logrado acceder a este nivel escolar en virtud de sus méritos individuales y que, además, provenían de los sectores económicamente más pudientes.

Fue en esta coyuntura donde se generó el conflicto producido en la Facultad de Derecho debido a la renuencia de los estudiantes para adoptar los reconocimientos trimestrales (14). Dicho conflicto fue secundado por diferentes escuelas nacionales y derivó en un enfrentamiento abierto entre los estudiantes universitarios y las fuerzas del orden público, dando lugar a la impugnación, por parte de los estudiantes, de autoridades tales como el rector de la Universidad, Lic. Castro Leal, el director de la Facultad de Derecho, Lic. Narciso Bassols y el secretario de Educación Pública, Ezequiel Padilla. Estos acontecimientos, pusieron de manifiesto la animadversión existente, por un lado, entre la mayoría estudiantil procedente de los sectores medios y, por otro, la camada revolucionaria que encabezaba al sector oficial. Este último interpretaba al movimiento estudiantil como una conspiración manejada por la oposición, por lo que acusó a dos líderes estudiantiles -Alejandro Gómez Arias y Salvador Azuela- de ser vasconcelistas que utilizaban su militancia política para fortalecer el movimiento (15). Simultáneamente, se retomaba el motivo central que había dado pie a la movilización de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria durante mayo del mismo año: la revisión de su plan de estudios (16).

Desde los primeros días del conflicto, iniciado el 9 de mayo de 1929, la posición del sector oficial se caracterizó por desprestigiar permanentemente al movimiento estudiantil. Mientras tanto, este último se organizaba en un Comité de Huelga, expresaba su apoyo a Portes Gil y se dirigía a la opinión pública para denunciar los atropellos de los que habían sido víctimas por parte de la policía y los bomberos.

Ante el notable incremento del movimiento estudiantil, tanto en el ámbito capitalino como en la provincia (17), el presidente Portes Gil

ordenó el retiro de las fuerzas del orden público que custodiaban los recintos universitarios y decidió cambiar la tónica inflexible de su actuación anterior. Por medio del entonces Jefe del Distrito Federal, Dr. Puig Casauranc, los estudiantes le hicieron llegar un pliego con peticiones tales como la destitución de funcionarios públicos y una propuesta para el funcionamiento interno de la Universidad (18). En respuesta, Portes Gil se negó a acceder a las demandas estudiantiles pero propuso, a su vez, la creación de la Universidad Autónoma de México (19).

Más allá de polemizar acerca de si la autonomía universitaria fue o no una concesión presidencial al margen de las peticiones estudiantiles explícitas, lo que importa es realizar un análisis sobre la trascendencia histórica de tal acontecimiento. Con la adopción de la autonomía cristalizaban, en una sola medida, objetivos políticos inmediatos y a largo plazo. Entre los primeros, destacó la solución pacífica de un conflicto urbano que, al retornar a los cauces legales, reconoció implícitamente la autoridad moral del ejecutivo como órgano detentador del orden público e instancia máxima del poder en la sociedad, cuya investidura garantizaba su posición neutral, por encima de los conflictos de clase, gracias a la cual fungió como árbitro para conciliar a las partes contendientes. Con esta medida quedaba reconocida, una vez más, la legitimidad de la burocracia política postrevolucionaria, hecho que redundaba en un acto de constatación de la hegemonía del grupo dominante en el ámbito político, pues éste logró salir airoso de una coyuntura inicialmente desfavorable. En lo tocante a los objetivos políticos a largo plazo, la concesión de la autonomía universitaria permitió al gobierno, finalmente, desembarazarse de una institución educativa que en repetidas ocasiones se había manifestado abiertamente en contra de su política. Si formalmente los estudiantes universitarios habían logrado quedar libres de la tutela de la S.E.P. y del sector oficial en general, en los hechos, habían aceptado el ultimátum presidencial respecto a la demostración que la institución debía hacer del cumplimiento del compromiso establecido con los gobiernos postrevolucionarios (20).

El gobierno se asumía, nuevamente, como el órgano centralizador y rector de las tareas educativas en el país, sentando por lo claro su propósito de no permitir injerencias de facciones portadoras de un discurso ideológico contrario al que éste esgrimía ante los sectores populares con la intención de formar una voluntad colectiva-nacional que posibilitase la consolidación del estado-nación y que sustentase su proyecto político-económico. La Universidad quedaba, entonces, relegada, marginada del proyecto educativo oficial. Mas no se corría el riesgo de que el vacío dejado por la máxima casa de estudios fuese nuevamente ocupado por ella, antes bien, se anunciaba ya la intención de crear modalidades educativas alternativas, con una orientación netamente revolucionaria y cuya población provendría de los sectores populares. En otras palabras, quedaba así justificado el apoyo gubernamental a la educación politécnica organizada como una modalidad destinada a capacitar mano de obra, con diferentes grados de especialización, para promover el desarrollo económico nacional. Dicha intencionalidad se hizo explícita cuando, en 1933, se concedió a la Universidad la autonomía "absoluta", medida que significó la negación de esta institución como instrumento fundamental de la política educativa oficial a nivel superior (21).

La movilización estudiantil de 1929 concluyó con el otorgamiento de la autonomía universitaria, la cual fue sancionada legalmente mediante la Ley Orgánica promulgada para tal fin. Dicha ley normaba tanto el aspecto administrativo como la labor académica de la institución. Sin embargo, para 1933 se produjo un nuevo conflicto en el sector universitario, suscitado a raíz de la confrontación que tuvo lugar en el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos. Este congreso constituyó el corolario de una serie de acciones que se venían realizando en varios países latinoamericanos desde 1924 y cuyo objetivo era el de cuestionar la implementación de la educación tradicional y, por lo tanto, proponer su reorientación hacia la participación popular (22). El evento en cuestión fue convocado por el entonces rector de la Universidad, Ing. Roberto Medellín, a fin de:

"a) lograr un acercamiento espiritual entre los diversos centros de cultura del país, b) establecer una coordinación para afrontar diversos problemas técnicos comunes y c) buscar reorientaciones a la enseñanza universitaria que estuvieran en consonancia con la época que se estaba viviendo." (Guevara Niebla, G., "El saber..." p. 66)

Durante la inauguración del congreso, el 7 de septiembre de 1933, se abrió la discusión sobre la posición ideológica que la Universidad debería adoptar en aquellos momentos. Vicente Lombardo Toledano, catedrático y conocido líder obrero, presentó la ponencia "Posición ideológica de la Universidad frente a los problemas del momento; importancia de la Universidad en el mundo actual". En ella dejaba por sentado que la ideología que debía reinar en el ámbito universitario comprendía los principios socialistas, posición que se enfrentaba a la de aquellos catedráticos liberales que conformaban el grueso de la planta docente. Entre estos últimos destacaba el profesor Antonio Caso, famoso por su trayectoria en la Escuela de Altos Estudios, quien como respuesta a la exposición de su exalumno refutó lo que denominó "credo del colectivismo".

El enfrentamiento entre los dos intelectuales se dió en un contexto donde se había desatado la batalla ideológica en contra del conservadurismo en la educación, hecho que presionaba al gobierno para que este tomara cartas en el asunto. Por su parte, el gobierno se encontraba ante una encrucijada: o bien adoptaba una actitud coherente con el discurso ideológico que abanderaba la facción hegemónica, sobre todo en lo referente a garantizar el acceso de las masas a la educación gratuita, o bien legitimaba su posición generando consenso entre los sectores sociales más reacios a aceptar la injerencia estatal en materia educativa y canalizaba por otra parte el descontento popular ocasionado por el congelamiento -y en ocasiones franco retroceso- de las demandas revolucionarias en materia agraria y laboral.

La polémica suscitada entre Antonio Caso y Lombardo Toledano fue la muestra más palpable de la existencia de sectores opuestos en el interior de la Universidad. Por un lado, se encontraba el sector católico-liberal que, encabezado por Caso, veía con temor la posibilidad de adopción de la doctrina socialista como discurso único.

y oficial en el ámbito de la educación superior. Por otro lado, existía una facción de extrema derecha, representada por el Lic. Rodolfo Brito Foucher -director de la Facultad de Derecho- y la Unión Nacional de Estudiantes Católicos (U.N.E.C.) (23). Esta organización se especializaba en promover un sistema de guerrillas en el interior de la Universidad para llegar al poder mediante la toma de mesas directivas y la consecuente cooptación de asociaciones estudiantiles (24). Finalmente, el sector universitario de izquierda pugnaba por la implantación de las propuestas aceptadas en diferentes congresos estudiantiles universitarios, a fin de redefinir a la Universidad como una institución vinculada a las necesidades inmediatas de su momento histórico. Este sector se identificaba con el discurso oficialista, pues vislumbraba en las posibilidades de cambio en función de la adopción de ciertas medidas, como fueron el apoyo a la formación de cooperativas y la introducción de la educación socialista.

Así pues, la polémica Caso-Toledano cobró especial realce en el ámbito filosófico pues el primero representaba la concepción filosófica idealista, mientras que el segundo era un declarado defensor del materialismo dialéctico. En consecuencia, postulaban concepciones antagónicas respecto a la cultura, la historia, la religión y los fines asignados a la educación superior. Estos temas se constituyeron en ejes neurálgicos para la exposición de una problemática que rebasaba considerablemente el discurso filosófico, pues se trataba de definir los límites de la injerencia estatal en el devenir de la educación superior.

Caso, como vocero del idealismo, definió a la cultura como la creación de valores económicos, estéticos, éticos, intelectuales y religiosos, en tanto que Lombardo Toledano afirmaba que la cultura era:

"(...) el conocimiento de los problemas de la vida y del mundo y la posesión y el ejercicio de una profesión u oficio al servicio de los fines de la sociedad (...)" (UNAM, "La universidad...", p. 19)

Por lo tanto, la cultura tenía por objetivo la conservación de las instituciones características de un régimen histórico en particular. Además, siguiendo las interpretaciones teóricas socialistas, cobraba especial relevancia el valor económico, pues a éste se hallaban vinculados todos los demás aspectos de la sociedad.

En contraposición, Caso sostenía que el valor religioso era prioritario, ya que constituía la explicación per se del proceso humano, sin que ello negara su racionalidad. Antes bien, al relacionarse con el mundo, el hombre generaba la cultura, la cual, a su vez, fundamentaba a la filosofía como actividad intelectual.

Al hablar acerca de la ciencia, el maestro Caso reconoció que no constituía un universo cerrado y absoluto, sino que constantemente iba adquiriendo nuevas verdades. Ello no obstaba para que sostuviera que, por esencia, existía una total separación entre las ciencias naturales y las sociales, ya que el hombre no era producto íntegro de la naturaleza en tanto

"Es otra cosa además: es cultura, es propiamente

humano y lo propiamente humano es lo contrario, esta sobre la naturaleza, y aquí está la naturaleza sobre la naturaleza que demuestra el mundo sobrenatural y, el mundo sobrenatural es el mundo del hombre. El hombre que es trabajo de la Creación, la luminosidad de la vida, la flor del mundo, la esencia del pensamiento, y de la voluntad y del ideal." (Caso, A. y Lombardo T., V. op. cit., p. 50)

Lombardo Toledano, a su vez, objetó esta concepción del ideal religioso como ideal a priori por excelencia, sustento de una verdad definitiva y preexistente. Para el materialismo dialéctico, por el contrario, la verdad se construye diariamente como resultado de la historia, y esta última es conceptualizada como la disciplina que se aboca al estudio del desarrollo de las instituciones sociales.

Para el idealismo de Caso, la historia no podía ser vista ni como ciencia, ni como arte, ni como filosofía, por constituir un conocimiento sui generis que:

"(...) no es sino el enunciado sintético de atributos previamente definidos de cierto pueblo, individuo o civilización, (caracterizado por) su inalterabilidad en el pasado". (Garrido, A., "Antonio...", p. 62)

Además, consideraba que el saber histórico no tenía un valor esencial, pues lo único valioso y pleno de sentido es la vida personal.

Cuando la discusión giró en torno a la labor docente, Caso defendió la libertad de cátedra con argumentos éticos. Es decir, Caso sostuvo que la Universidad, como persona moral, no podía quedar circunscrita a ningún credo o dogma, pues todo dogma que no era sustentado por una verdad religiosa, podía ser rebatido como falso en el futuro. Lo que sí debía privar en la Universidad era una orientación de humanidad y justicia.

Su oponente refutó lo anterior señalando que nunca ha existido un régimen histórico carente de una teoría social, sea ésta implícita o explícita, que sirva de fundamento, a su vez, a la filosofía, a la ciencia y a la pedagogía del mismo (25). En efecto, la libertad de cátedra únicamente había propiciado el desconcierto de los alumnos, quienes no sólo no se formaban un criterio propio, sino, lo que era aun peor, aprendían a ser simuladores para adecuarse a todos los pensamientos. Es más, para Lombardo no era posible transmitir conocimientos sin que estos fuesen signados por juicios valorativos y, por consiguiente, por una orientación, por un criterio determinado. De ahí la necesidad de definir un criterio único que sirviese como guía, lo cual no quería decir que se adoptase una posición acientífica, antes bien, afirmaba que las verdades científicas, a diferencia de los dogmas religiosos, poseían un carácter contingente y habrían de enseñarse antes de que caducasen.

La orientación social de la Universidad fue otro de los puntos

tratados en la polémica. En palabras de Caso,

"Si la Universidad no obra para el bien público, no obra para el bien (público), nada valdrá; si no sirve a la comunidad, debe desaparecer. Su fin es aristocrático; seleccionar capacidades superiores del conjunto de las unidades humanas; pero su base es democrática." (Garrido, L., op. cit. p. 126)

En consecuencia, en su propio proyecto sobre la orientación general que debía asumir la Universidad (26), Caso incluyó la ayuda al proletariado, pero sin que esto conlleva la adopción de una teoría económica, pues únicamente se trataba de adoptar una actitud caritativa.

A su vez, Lombardo declaró que la Universidad debía contribuir, mediante el conocimiento científico de la realidad mexicana, a la socialización de la propiedad. Además, el estudio actualizado de la ciencia posibilitaría la formación de profesionistas concedores de su momento histórico. En consecuencia, la Universidad no quedaría a la zaga en la transformación educativa exigida por el nuevo régimen, aunque tampoco se convertiría en la institución responsable de llevar a efecto la revolución social. Esta última era una tarea a ser realizada por las masas, aún y cuando éstas no poseyeran una cultura superior. A la Universidad competiría, entonces, contribuir a

"(...) que se salve a México impersonalmente, a la masa, y no hay otra manera de salvar a la masa que tratando de que la Universidad corrija científicamente, en la posibilidad de su acción, el régimen injusto que nos caracteriza (...). Hay por desgracia una humanidad que tiene hambre, no sólo espiritualmente sino también material (...). La Universidad ya no debe educar para la duda ni en la duda, sino en la afirmación." (Caso, A. y Lombardo T., V., op. cit. pp. 55-56)

Tal contraposición de opiniones puso de manifiesto las diferencias existentes entre dos cosmovisiones, el proyecto educativo que cada una de ellas avaló y, específicamente, el papel que se asignó a la Universidad.

Para el idealismo, la Universidad respondería cabalmente a su cometido, la formación de profesionistas, en la medida en que les proporcionase una vasta cultura general. Los juicios valorativos que los maestros expresaran serían responsabilidad exclusiva de éstos, pues se respetaba en todo momento la libertad individual de los alumnos, los cuales, al finalizar sus estudios, se hallarían en la posibilidad de adoptar un criterio personal frente a la vida. Por lo tanto, la función social de la educación superior no iba más allá de constituirse en un foro donde se expusieran distintas interpretaciones académicas y donde los alumnos adoptarían una actitud de receptores pasivos. Este modelo tradicional de Universidad la ubicaba como la institución formadora de profesionistas de corte liberal y deslindaba completamente la educación -siempre individualista y destinada a los más capaces- de la política. Es decir, el sujeto educativo era entendido como un ser en formación, carente de experiencia y, por

ende, incapaz de discernir correctamente su responsabilidad ante la sociedad. Por eso, serían los maestros, como agentes educativos, los que valiéndose de un discurso científico, neutral y previamente establecido, le presentarían distintas opciones para guiar su camino. El saber enciclopédico así transmitido de generación en generación, encontraba su fundamento último en el reconocimiento de un ser metafísico. Los sujetos educativos formados bajo esta concepción constituirían, por consiguiente, la intelectualidad del país, a cuyo cargo recaería la tarea de guiar a las masas hacia una homogeneidad cultural.

En otras palabras, para Caso y los idealistas, el engrandecimiento del país requería la

"(...) "prosperidad económico-social, no industrial, no comercial, no capitalista, no circunscrita: justicia e instrucción pública", amén de la práctica de las instituciones liberales, ajustando nuestras leyes a la realidad nacional." (Ibid., pp. 105-106)

No obstante, la interpretación de esa realidad nacional no implicaba, en ningún momento, un cuestionamiento profundo a las prácticas educativas tradicionales, ni mucho menos al elitismo y al desfase entre la educación institucionalizada y las demandas de los sectores mayoritarios. A pesar de haber vivido la irrupción violenta de la revolución, la intelectualidad que ocupaba una posición hegemónica en el ámbito universitario se resistía a romper con la tradición idealista y, consecuentemente, a adoptar una postura política que implicara un mayor compromiso con los gobiernos postrevolucionarios y su proyecto de reconstrucción nacional. Ni qué decir de su abierto rechazo a toda injerencia estatal en la redefinición del quehacer universitario, actitud que derivó en el progresivo aislamiento entre la Universidad y el proyecto educativo oficial.

Lombardo Toledano, por su parte, representaba a un sector progresista que buscaba dar una nueva orientación a la educación media superior y superior a cargo del gobierno. Esta facción de la intelectualidad mexicana, que agrupaba tanto a docentes como a estudiantes, comprendía el error en que estaba incurriendo la Universidad al mantenerse al margen del devenir histórico del país, aferrándose a una tradición libresca completamente obsoleta e incapaz de proporcionar soluciones alternativas a las demandas de los sectores populares, particularmente en lo referente a planeación económica y educación.

En esos momentos, sostenían, era preciso difundir un mejor conocimiento de la realidad mexicana y para ello se acudiría a la ciencia generada en los recintos universitarios. Este conocimiento, a su vez, tendría por objeto orientar la política de los gobiernos postrevolucionarios en su tarea de redistribución de la riqueza, prestación de servicios sociales a los grupos mayoritarios y respeto a las garantías y derechos consignados en la Constitución de 1917. Pero la propuesta educativa de los progresistas iba más allá todavía al postular que las tareas realizadas conjuntamente por la Universidad y el Estado tenderían hacia la conformación de una nueva sociedad constituida bajo un régimen socialista. En este sentido, la intencionalidad de este grupo de intelectuales rebasaba al proyecto

político-económico de la facción política dominante, pues esta última se adhería a la lógica del capitalismo. Sin embargo, en su lucha por someter bajo su control a los grupos conservadores y obtener la legitimación del estado como órgano rector de los procesos sociales y fuente de donde emanarían, en lo sucesivo, las disposiciones relativas a las políticas educativas, el grupo político hegemónico apoyó el proyecto de la educación socialista y llegó incluso a abanderarlo como propio al presentarlo como uno de los frutos de la revolución por cuyo cumplimiento velaría el Plan Sexenal. En efecto, el grupo en el poder comprendía perfectamente la necesidad de someter bajo su control a un ámbito institucional refractario a su política de reconstrucción nacional, máxime cuando de dicha institución egresarían los futuros cuadros dirigentes de la sociedad. Por ello, la construcción del nuevo sujeto social pasaba por la reorientación de la Universidad, vinculándola más estrechamente con los problemas nacionales prioritarios y comprometiéndola en la búsqueda de soluciones viables para los mismos. Así, la Universidad contribuiría activamente en la producción, circulación y difusión de una nueva normatividad simbólica, funcional a los intereses del estado en la medida en que coadyuvaría a la formación de un sujeto social que priorizase los intereses colectivos sobre los individuales y que participase activa y directamente en el proceso de modernización de la economía nacional, de acuerdo a los lineamientos estatales.

El resultado de esta polémica fue la aprobación, por el Congreso Universitario, de la reforma socialista en la enseñanza superior. Tal decisión provocó la reacción adversa del director de la Facultad de Derecho, Lic. Brito Foucher, y de sus seguidores, quienes asaltaron el local de la Confederación Nacional de Estudiantes, conocida organización perteneciente al sector de la izquierda universitaria. Al mismo tiempo, masivamente renunciaron profesores que, como Antonio Caso, se oponían a la adopción del discurso socialista como doctrina única y oficial en el ámbito de la educación superior. También cobraron importancia en ese momento los estallidos huelguísticos iniciados por los estudiantes de Derecho y reforzados por los de Filosofía y Letras, Odontología y Comercio. Fue tal la resonancia del conflicto que llegó a involucrar a algunas universidades del interior de la república (Guevara Niebla, G. op. cit. p. 73).

Los derechistas lograron la expulsión de Lombardo Toledano y del rector Medellín y los acusaron, junto con el secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, de ser promotores ocultos del socialismo. Días más tarde, un grupo de estudiantes, dirigidos por Antonio Caso y Rodolfo Brito Foucher, tomó la Rectoría. En respuesta, Bassols presentó la iniciativa de ley que concedería la autonomía plena a la Universidad y reconocería al Consejo Universitario como su máximo órgano de gobierno, delegándole la misión de elegir autoridades internas así como procedimientos y requisitos para designar funciones. (27).

La inestabilidad provocada por la agitación estudiantil, en un contexto donde la Universidad era permeada por los diferentes sectores en pugna, significó para el gobierno la coyuntura perfecta para otorgar la autonomía a una institución tradicionalmente conflictiva y costosa para el erario público.

político-económico de la facción política dominante, pues esta última se adhería a la lógica del capitalismo. Sin embargo, en su lucha por someter bajo su control a los grupos conservadores y obtener la legitimación del estado como órgano rector de los procesos sociales y fuente de donde emanarían, en lo sucesivo, las disposiciones relativas a las políticas educativas, el grupo político hegemónico apoyó el proyecto de la educación socialista y llegó incluso a abanderarlo como propio al presentarlo como uno de los frutos de la revolución por cuyo cumplimiento velaría el Plan Sexenal. En efecto, el grupo en el poder comprendía perfectamente la necesidad de someter bajo su control a un ámbito institucional refractario a su política de reconstrucción nacional, máxime cuando de dicha institución egresarían los futuros cuadros dirigentes de la sociedad. Por ello, la construcción del nuevo sujeto social pasaba por la reorientación de la Universidad, vinculándola más estrechamente con los problemas nacionales prioritarios y comprometiéndola en la búsqueda de soluciones viables para los mismos. Así, la Universidad contribuiría activamente en la producción, circulación y difusión de una nueva normatividad simbólica, funcional a los intereses del estado en la medida en que coadyuvaría a la formación de un sujeto social que priorizase los intereses colectivos sobre los individuales y que participase activa y directamente en el proceso de modernización de la economía nacional, de acuerdo a los lineamientos estatales.

El resultado de esta polémica fue la aprobación, por el Congreso Universitario, de la reforma socialista en la enseñanza superior. Tal decisión provocó la reacción adversa del director de la Facultad de Derecho, Lic. Brito Foucher, y de sus seguidores, quienes asaltaron el local de la Confederación Nacional de Estudiantes, conocida organización perteneciente al sector de la izquierda universitaria. Al mismo tiempo, masivamente renunciaron profesores que, como Antonio Caso, se oponían a la adopción del discurso socialista como doctrina única y oficial en el ámbito de la educación superior. También cobraron importancia en ese momento los estallidos huelguísticos iniciados por los estudiantes de Derecho y reforzados por los de Filosofía y Letras, Odontología y Comercio. Fue tal la resonancia del conflicto que llegó a involucrar a algunas universidades del interior de la república (Guevara Niebla, G. op. cit. p. 73).

Los derechistas lograron la expulsión de Lombardo Toledano y del rector Medellín y los acusaron, junto con el secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, de ser promotores ocultos del socialismo. Días más tarde, un grupo de estudiantes, dirigidos por Antonio Caso y Rodolfo Brito Foucher, tomó la Rectoría. En respuesta, Bassols presentó la iniciativa de ley que concedería la autonomía plena a la Universidad y reconocería al Consejo Universitario como su máximo órgano de gobierno, delegándole la misión de elegir autoridades internas así como procedimientos y requisitos para designar funciones. (27).

La inestabilidad provocada por la agitación estudiantil, en un contexto donde la Universidad era permeada por los diferentes sectores en pugna, significó para el gobierno la coyuntura perfecta para otorgar la autonomía a una institución tradicionalmente conflictiva y costosa para el erario público.

## N O T A S : N O T A S :

(1) El proyecto presentado por Justo Sierra tenía como fundamento la ruptura con la herencia dejada por su antecesora, la Real y Pontificia Universidad de México, proponiendo de esta forma la creación de una institución de carácter liberal, la cual debería permitir la existencia de un espacio para la ciencia y por la ciencia misma. Aunque esta institución dependería del Estado económicamente, se postulaba la necesidad de otorgarle personalidad jurídica propia, a fin de asegurar su existencia. De ahí que se le concediera también la libertad académica aunque no se hacía mención alguna en relación a limitar la injerencia y capacidad de veto del ejecutivo, instancia que autorizaba el presupuesto asignado a la Universidad. Así, en 1910 se vuelve a plantear la posibilidad de crear una universidad bajo los planteamientos que el Dr. Sierra expusiera en 1881. En el apéndice se anexan la Ley de 1881 así como la aprobación del proyecto emitido en 1910.

(2) Esta orientación puede ser ilustrada de la siguiente manera:

"Los ateneístas conformaron una Universidad cuya función, el cultivo del saber, se concebía al margen de todo determinismo social. Desde su perspectiva, la creación y transmisión del saber constituía una tarea humana suprema que debería desarrollarse por encima de las contingencias de la vida civil, mas alla de la lucha armada" (Guevara Niebla, op. cit., pag. 28)

(3) Es más, algunos de sus miembros más destacados como Antonio Caso, militaron en la oposición dentro del partido Reeleccionista; otros, colaboraron con el gobierno de Victoriano Huerta como fue el caso de Alfonso Reyes y Nemesio García Naranjo.

(4) La Universidad, la Escuela de Altos Estudios y el régimen "democrático" de Madero fueron amenazados. Las primeras, por la designación de las partidas presupuestarias de 1913, pues sus opositores consideraban que su monto resultaba tan excesivo que era "como vestir al indio de frac y con huaraches". El gobierno maderista, por su parte, se enfrentaba a críticas provenientes lo mismo de sus propios partidarios, como de porfiristas -como Félix Díaz y Bernardo Reyes-, situación que dió origen a los planes que se enarbolaban en su contra, tales como el de Emiliano Zapata (Plan de Ayala) y el de Orozco (Plan de Chihuahua).

(5) En este período, Victoriano Huerta pide a Pedro Henríquez Ureña que reforme el plan de estudios de la Escuela Preparatoria, y a Nemesio García lo nombra secretario de Instrucción Pública.

(6) "La situación de la República era ésta: Huerta ocupaba buena parte del centro, al sur se hallaba la rebelión zapatista, al norte las tropas de Carranza divididas en tres ejércitos, el del noroeste encabezado por el general Alvaro Obregón

a partir de Sonora; el del Norte, procedente de Chihuahua, mandado por el General Francisco Villa; y el del Noroeste a cargo del general Pablo González. Dichos ejércitos avanzaron presionando las tropas federales de Huerta y les causaron grandes destrozos". (García, S., op. cit., p. 32).

(7) De acuerdo al Plan de Guadalupe, V. Carranza se hizo cargo del poder ejecutivo de la nación, conservando el título de primer jefe del ejército constitucional. Así pues, fungió como presidente interino mientras se llamaba a elecciones presidenciales. No será sino hasta el 10. de mayo de 1917, cuando Carranza deje de ser primer jefe del Ejército Constitucional y sea electo Presidente Constitucional.

(8) Cf. en el Apéndice la propuesta de Palavicini.

(9) El 20 de agosto de 1914 Carranza, habiendo dimitido Huerta del poder, toma la ciudad de México. Su período provisional se verá interrumpido al desconocer la Convención de Aguascalientes la cual había determinado cesar al primer jefe como encargado del poder ejecutivo de la nación. Carranza se establece en Veracruz y la Convención nombra a Eulalio Gutiérrez jefe del ejecutivo por 20 días. En consecuencia, durante ese período existieron en México dos gobiernos: por un lado, el de Carranza, que trasladó los poderes de la unión al puerto de Veracruz y estableció el gobierno constitucionalista; y, por otro, el de Eulalio Gutiérrez que establece en Palacio Nacional el gobierno convencionista.

(10) Consultar Llinás Alvarez. E., Revolución, Educación...

(11) Esta delimitación de funciones influyó marcadamente en la mentalidad de los funcionarios públicos, al grado de ser expresada plenamente por el presidente Portes Gil, cuando afloró el conflicto estudiantil. En el acuerdo del 7 de mayo se declara clausurada la Facultad de Derecho y se asienta lo siguiente:

"...Si durante el año de 1929, no es posible abrir la facultad, sobre las bases de la disciplina y cumplimiento de los reglamentos universitarios, la universidad suprimirá el año de 1930 la facultad de Derecho e invertirá el presupuesto que hasta ahora se le ha venido dedicando, para la industria y progreso económico del país" (UNAM, "Autonomía...", p.11).

Por su parte, el secretario de Educación, Ezequiel Padilla, expresó ante el Congreso de la Unión, su propia caracterización de la Universidad,

"(...)las clases intelectuales han estado siempre divorciadas de los intereses del pueblo y de las masas revolucionarias (...) son una aristocracia del pensamiento. Son las poseedoras, las guardadoras de los principios y los dogmas que consagra la tradición y todo movimiento revolucionario de verdad es un demoleedor de dogmas y un reconstructor de principios. De

manera que la barricada la tienen enfrente del pueblo las clases intelectuales (...) las clases que han salido de la Universidad de México, con excepciones de individuos que a pesar de haber estado en la Universidad han estado en el pueblo, han sido egoístas, indiferentes y hostiles profundamente a la causa de la Revolución Mexicana. (...) La Universidad de México no se ha ocupado de ir a investigar, de meterse en el seno de nuestras luchas." (Ibid. p.32)

(12) Consultar el apartado de la Formación del PNR en esta misma tesis.

(13) Tal es el caso de la rebelión encabezada por los generales Jesús M. Aguirre, Fco. R. Manzo y José Gonzalo Escobar (consultar apartado PNR).

(14) Se trataba de una modificación a la evaluación anual que se hacía mediante exámenes finales orales. El sistema de reconocimientos trimestrales introducía la obligatoriedad de presentar tres exámenes escritos durante el año escolar como un requisito para aprobar los cursos correspondientes, además se exigía un 75% de asistencia para cada asignatura, hecho que atentaba contra el principio de asistencia libre vigente en la Universidad.

(15) Cf. Skirius, John, La Cruzada..., pp 115-118. *Skirius p. 115-118*

(16) Esta medida pretendía coordinar los estudios secundarios con los del bachillerato, ya que los primeros quedaban sujetos a la supervisión de la SEP, mientras que los segundos dependían de la universidad. El descontento de los preparatorianos explotó cuando se anunció la adición de un año más a su plan de estudios a fin de coordinarlo con el de la secundaria.

(17) Se adhieren al movimiento las Escuelas de Derecho de Yucatán, Veracruz, S.L.P. y Michoacán.

(18) Cf. en el Anexo el Pliego donde se asientan las peticiones estudiantiles de 1929.

(19) Cf. en Anexo la carta de Portes Gil a los estudiantes y/o la Ley de Autonomía de 1929 (Pacheco Calvo, op, cit., p.44-48 y Hurtado, op. cit., 41-62).

(20) Esta intención es palpable en las palabras que Portes Gil pronunciara en la fiesta que le ofrecieron los estudiantes a la culminación del movimiento de huelga, el 11 de julio. A saber:

"(...) La Universidad Nacional de aquí en adelante podrá seguir uno de dos caminos; pero por fortuna uno u otro son convenientes para el país. El primer camino es el del éxito más completo de la universidad y el del desarrollo grandioso de la cultura del país (...) Pero queda el otro camino; el del fracaso de la universidad, que

no deseamos; pero que también de llegarse a él es conveniente para el país, porque esta fracaso no será perjudicial para la República. Si la Universidad, si nuestra juventud, si nuestros profesionales que reciben el legado no saben responder a las exigencias de responsabilidad y de cultura, la universidad tendrá que fracasar, y si fracasa la universidad, quiere decir que nuestras clases intelectuales y nuestras clases medias fracasarán también (...) Entonces la revolución, el gobierno renovador tendrá que buscar los directores de la revolución futura y los directores de este país vendrán de las clases proletarias del pueblo de México. Y entonces iremos a los trabajadores, iremos a los campesinos, iremos a los obreros para sacar de ahí los futuros directores de esta Nación, de esta sociedad que vive y que alienta un anhelo de grandeza renovadora." (UNAM, "La Autonomía...", p. 54).

(21) Esta sentencia será pronunciada por Bassols en esa ocasión

"(...) La universidad deja de ser la Universidad Nacional para convertirse en Universidad Autónoma de México, deja de ser el órgano del Estado encargado de la función de educación profesional y asume el carácter de una universidad que quedará colocada en el único plano que en justicia le corresponde, en un plano de noble y pareja competencia con los demás centros de educación profesional de la República." (Guevara Niebla, op. cit., p. 34).

(2) En 1924, la VI Convención de la CROM, dirigida por Lombardo Ledano, propuso y obtuvo la aceptación de la convención para exigir la reforma al artículo 3o. constitucional, mediante la cual se establecería la educación socialista oficialmente. En 1926 la Federación Nacional de Maestros es quien retoma esta consigna.

En marzo de 1931 se lleva a cabo el Congreso Internacional de Universidades en Montevideo, Uruguay; es en ese foro donde se acepta la impartición de la enseñanza de la historia de acuerdo a los principios teóricos del materialismo dialéctico. En Veracruz, en 1932, se efectúa el Congreso Pedagógico Nacional, en el que se postula la necesidad de orientar la educación hacia la participación de las clases trabajadoras en la nueva distribución de la riqueza. Adhiriéndose a esta demanda, el primer Congreso Iberoamericano de Estudiantes, realizado en Costa Rica en mayo de 1933, constituye el antecedente inmediato del IX Congreso Nacional de Estudiantes en México. Este último tuvo lugar en Veracruz, en 1933, y en el se establece que el fin de la universidad era ayudar al advenimiento del socialismo.

Es en este contexto que se llevó a cabo el Primer Congreso de la Unión y el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos; su finalidad era la de efectuar la revisión y redefinición del papel que tocaba jugar a la educación superior, o sea, a la Universidad Nacional.

23) El antecedente de esta organización es la Confederación de Estudiantes Católicos, creada en 1926 y transformada en la U.N.E.C. hasta 1930.

24) Los objetivos de la U.N.E.C. son:

"Fomentar el estudio de las humanidades frente al materialismo despiadado de los socialistas, oponerse a las ideas disolventes de la nacionalidad que circulan en la universidad, ajenas a la tradición mexicana, y fomentar la cultura católica."  
(De Leonardo, P. "La educación...", p. 94)

25) La neutralidad valorativa es refutada por Lombardo Toledano de la siguiente manera:

"El siglo XIX que creó el régimen capitalista es una etapa histórica en la evolución de todos los pueblos, etapa que ha formado una pedagogía capitalista. No ha habido, pues, tal neutralidad. La libertad de cátedra ha servido simplemente para orientar al alumno hacia una finalidad política, en relación con las características del Estado burgués. Esa es la realidad. El Estado no ha sido neutral frente a las contiendas de los trabajadores, sino que todo él, a través de sus órganos, ha servido a una sola clase, a la clase capitalista; y la enseñanza en las escuelas oficiales no ha sido más que un vehículo para sustentar en la conciencia de los hombres el régimen que ha prevalecido. No ha habido tal libertad de cátedra. Hemos tenido, como siempre, una pedagogía al servicio de un régimen. Siempre ha sido así, siempre ha ocurrido de la misma manera."  
(Caso, A. y Lombardo T., V. op. cit.; p. 38).

Este párrafo resulta del todo significativo para ilustrar el mecanicismo subyacente en la concepción pedagógica de Lombardo Toledano, ya que para él el Estado no cumple otra función que la de ser un instrumento al servicio de la burguesía, por lo que desconoce las mediaciones y la incorporación que el Estado mismo realiza de las demandas de los sectores populares. Paralelamente, niega la existencia del conflicto en los procesos sociales, específicamente en los educativos, sustentando una tesis reproductivista:

26) El proyecto que Antonio Caso elaborara sobre la orientación de la Universidad comprendía las bases siguientes:

"Primera base. La Universidad de México es una comunidad cultural de investigación y enseñanza; por tanto, jamás preconizara oficialmente, como persona moral, credo alguno filosófico, social, artístico o científico. Segunda. Cada catedrático

expondrá libre e inviolablemente, sin más limitaciones que las que las leyes consignen, su opinión personal... filosófica, científica, artística, social o religiosa. Tercera. Como institución de cultura, la Universidad de México, dentro de su personal criterio inalienable, tendrá el deber esencial de realizar su obra humana ayudando a la clase proletaria del país, en su obra de exaltación, dentro de los postulados de la justicia, pero sin preconizar una teoría económica circunscrita, porque las teorías son transitorias por su esencia, y el bien de los hombres es un valor eterno que la comunidad de los individuos ha de tender a conseguir por cuantos medios racionales se hallen a su alcance. Cuarta. La Universidad procurará de preferencia discutir y analizar, por medio de sus profesores y alumnos, los problemas que ocupen la atención pública, y cada individuo será personalmente responsable de las opiniones que sustente. Para la realización de esta actitud sólo se exigirá previamente, a juicio de la Academia de Profesores y Alumnos respectiva, que sea idóneo intelectualmente con el conducto universitario de que trata. Por último, (...) es libre la inscripción en las cátedras de la Universidad. Cada alumno hará sus estudios bajo la dirección del profesor que eligiere, entre los catedráticos que presten sus servicios en la enseñanza de una misma asignatura." (Ibid., p. 30)

(27) Cf. en el Anexo la Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México de 1933.

## EDUCACION SOCIALISTA

Emprender el análisis de la propuesta mexicana de 1934 referida a la reforma al artículo tercero constitucional para definir a la educación bajo una orientación socialista, nos obliga a rastrear sus orígenes en algunas de las experiencias educativas regionales que se remontan aún antes de la revolución de 1910. Una de las fundamentales, según lo señalan diversos autores (1) es la inspirada en el ideario del profesor español Francisco Ferrer y Guardia, conocida como la Escuela Racionalista. La teoría pedagógica que la avaló integró y reinterpretó algunas de las ideas de su época, conformando un bagaje propio en el que se pugnaba por una educación basada en la "Ciencia y en la Razón", reprobando consecuentemente todos aquellos convencionalismos sobre los cuales se había erigido la sociedad de fines del siglo XIX (Bremauntz, A., citado en Guevara Niebla, G. "La educación...", p. 17). Igualmente, afirmaba que la solución planteada para cualquier problema, así como las enseñanzas de ella derivadas, habrían de sustentarse en hechos comprobados, en razonamientos argumentados en base a la práctica y al experimento. En una palabra, el contenido de esta propuesta educativa tenía su más claro sustento en los conocimientos de las ciencias naturales, cuya aplicación al campo de las ciencias sociales seguía los lineamientos del positivismo.

El principal defensor de la Escuela Racionalista en nuestro país fue José de la Luz Mena, a quien se debe la reinterpretación que los grupos políticos más radicales instrumentaron, entre 1910 y 1930, en los estados de Tabasco, Veracruz, Yucatán y en algunas zonas de Morelos, fundamentalmente. Adaptada a nuestra realidad, esta propuesta pedagógica fue definida como una educación para y por el trabajo, de manera que se oponía tajantemente a algunas de las características primordiales de la educación tradicional, tales como su marcado intelectualismo, el verbalismo, el individualismo, la estricta separación de los sexos y el laicismo. La Escuela Racionalista propuso, en cambio, la conformación de un sujeto social reflexivo, con capacidad de observación y experimentación sobre los fenómenos analizados, rompiendo así con pautas culturales basadas en creencias metafísicas.

El primer proyecto oficial de reformas al artículo tercero, presentado en el Congreso Constituyente de 1917, proponía cambiar el término "laico" por el de "racional" para definir el carácter de la educación a ser impartida por el estado (2). Pudiera parecer extraño que el laicismo constituyese la premisa a combatir, sobre todo si tomamos en cuenta el carácter anticlerical de los grupos que defendían a la escuela racionalista. Sin embargo, el antilaicismo promovido por esta corriente y retomado por los grupos radicales, estaba encauzado fundamentalmente contra la ambigüedad del término, ya que daba cabida a diversas interpretaciones y, por ende, a que grupos religiosos se valieran de la escuela como un espacio para difundir, en el seno de la sociedad civil, su propio normativo simbólico y se opusiesen así al discurso oficial. Por lo tanto, la idea era la de imprimir a la legislación una mayor precisión, para evitar que facciones ajenas a los grupos en el poder siguieran participando activamente en la

conformación del sujeto social. No obstante, esta propuesta fue rechazada debido a la clara intención de evitar el enfrentamiento directo entre la iglesia y el incipiente estado, pues este conflicto permanecía latente desde las Leyes de Reforma. Resultaba evidente la debilidad de los grupos que propugnaban por la reforma del artículo y el peso que la iglesia católica todavía ejercía sobre la definición de la estructura social en ámbitos que, aparentemente, competían de forma exclusiva al aparato estatal y su grupo dirigente.

La respuesta proveniente de comunidades de la sociedad civil que contaban con cierta organización -como algunos sindicatos magisteriales y grupos políticos regionales con autoridad reconocida- no se hizo esperar. La negativa de la reforma al artículo tercero constitucional no impidió que la Escuela Racionalista fuese llevada a la práctica en diferentes recintos educativos del país y que en algunos estados de la república se estableciera incluso en calidad de modalidad educativa oficial, como sucedió en el caso de Yucatán en 1922 y Tabasco en 1925 (Vázquez Knauth, J. "La educación...", p. 409), donde la interpretación que se dió a la escuela racionalista tuvo que ver más con la tendencia anticlerical de sus gobernadores que con los principios pedagógicos que esta corriente sustentaba (Ver entrevista con Lorenzo Meyer en el Apéndice).

Aprovechando la indefinición del artículo tercero y, por ende, la relativa apertura para la conducción de la educación en el país, lograron introducirse en el escenario político otras corrientes pedagógicas. Entre ellas se contaron la escuela de la acción, la proletaria, la afirmativa, la cooperativista, la socialista, etc. (Lerner, V. "Historia...", p. 14). Algunas de ellas fueron promovidas por autoridades locales, como la cooperativista o colectivista, en Michoacán, apoyada por Cárdenas. Un caso particularmente interesante lo constituye la interpretación que de la escuela activa hiciera John Dewey, la cual, a su vez, sufrió modificaciones al ser adoptada por la S.E.P. y conferirle carácter oficial en tiempos de Moisés Sáenz, subsecretario de esta dependencia de 1925 a 1930.

A pesar de la diversidad de propuestas, y de las diferencias establecidas entre ellas (3), un recuento de las experiencias educativas de los primeros años de vida revolucionaria muestra cómo se suscitaron confusiones entre sus planteamientos originales y la puesta en práctica de los mismos. Tal confusión dió origen al uso indiscriminado de los términos pertenecientes a una corriente en particular para referirse a cualquiera otra; confusión a la cual no escaparon ni los normalistas ni los políticos de la época (4). Lo que ciertamente subyacía en el discurso de los voceros de los diferentes grupos involucrados en el debate en torno a la educación a ser impartida por el estado, era una intencionalidad política que poco o nada tenía que ver con discusiones de carácter académico: modificar la correlación de fuerzas sociales y ganar espacios en el ámbito político.

Efectivamente, la década de los treinta puede ser caracterizada como una época de lucha entre las diferentes facciones del grupo en el poder, así como entre éste y otros grupos sociales, tendiente a dirimir la orientación de la vida cultural y educativa del país. La heterogeneidad étnica, geográfica y cultural, reforzada, a su vez, por

la precaria existencia de vías de comunicación; la falta de recursos y capital humano suficientemente capacitado para promover una reforma intelectual y moral para difundir un normativo simbólico que homogeneizara a la población de acuerdo a los intereses de un solo grupo social; la organización política regional, cuyo tradicionalismo se oponía a las modificaciones derivadas de las medidas dictadas por el gobierno federal; la presencia de la iglesia, institución que históricamente había fungido como agente educativo y cuyo normativo simbólico conservaba un fuerte arraigo popular; así como la pugna que libraban, en el interior de la S.E.P., facciones que comulgaban con proyectos político-pedagógicos disímiles entre sí, proporcionan algunos de los elementos a considerar para ejemplificar las discontinuidades a las que se enfrentaba el ordenamiento de la vida social por parte del estado y, consecuentemente, las dificultades a vencer para propiciar la introyección de una identidad nacional por él definida. El campo educativo se presentaba, entonces, como una arena política cuyo peso relativo fue mayor al de otras instancias de la estructura social, sin embargo, la instrumentación de la política educativa oficial y la difusión de su discurso ideológico toparon con múltiples obstáculos en el proceso de consolidación del estado-nación.

Del término del período presidencialista de Calles en 1928 hasta la instauración del gabinete de Ortíz Rubio en 1931, la S.E.P. había tenido cinco secretarios, por lo que bien puede ser caracterizada como una etapa inestable en la historia de esta dependencia. No fue sino hasta la llegada de Narciso Bassols, durante la administración de Ortíz Rubio, que se instrumenta un proyecto político-educativo capaz de ofrecer mayor continuidad con la política de centralización que en materia de educación perseguía el grupo en el poder.

En octubre de 1930, la Legislatura de Tabasco envió a la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, una nueva iniciativa de reforma al artículo tercero constitucional, que a la letra decía:

"La enseñanza es libre, pero será racionalista la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares (...)"  
(Bremauntz citado en Guevara N., op. cit. p. 23)

Vemos así cómo utilizando los medios institucionales creados para ello; se buscaba asegurar una proyección nacional a una experiencia llevada a cabo a nivel local. Aunque esta iniciativa no tuvo una aceptación inmediata, constituyó un antecedente para una reforma posterior, pues fue ganando adeptos en la medida en que se hacía cada vez más evidente que para lograr la implantación definitiva del estado como órgano rector de la vida política y cultural, era necesario contrarrestar enérgicamente la influencia religiosa en la sociedad civil, circunscribiendo la participación de los diferentes sectores sociales a los lineamientos oficiales. En otras palabras, sería el grupo en el poder el que establecería un número reducido de reglas normativas cuya observancia encauzaría la intervención de los demás grupos sociales en materia educativa.

Es en este contexto que podemos interpretar la propuesta a favor de la educación socialista que algunos dirigentes políticos hicieron para modificar, en 1934, la educación oficial. Si recordamos que para este momento se había puesto freno al reparto agrario y se limitaba cada vez más la participación política de los pocos grupos sociales que contaban con cierto tipo de organización, comprenderemos cuán útil resultó, para la facción gobernante, orientar la atención de la opinión pública hacia la polémica educativa. Pronto se hizo evidente el descontento proveniente de dichos grupos respecto a la política oficial, cuestionando la artificialidad del ordenamiento social por ella impuesto. Uno de los ejemplos más significativos lo encontramos en el campo laboral, donde las consecuencias de la crisis económica del 29 y las luchas gremiales ocasionaron una serie de pugnas que terminaron siendo neutralizadas mediante la institucionalización de agencias y reglamentos oficiales cuya función consistió en arbitrar en materia obrero-patronal -Juntas de Conciliación y Arbitraje, Ley Federal del Trabajo de 1932, etc.- (Cf. apartado relativo a la crisis de 1929 y a la creación del PNR).

Determinar el contenido de la educación oficial se convirtió, en ausencia de otros espacios abiertos a la lucha política, en una tarea de carácter público, pues a ella se abocaron por igual el grupo en el poder y aquellos grupos que no contaban con otros foros para defender sus propios intereses. En búsqueda de consenso, todos ellos intentaron articular un discurso que integrara, simultáneamente, su proyecto político-pedagógico con las demandas esgrimidas por los sectores populares, otrora activos participantes en el movimiento armado, y a las cuales el aparato estatal no había dado repuesta. Por eso, las significaciones sociales que dan contenido a los debates llevados a cabo en las Cámaras, hacen uso de conceptos similares -como educación para el proletariado, liberación del individuo y denuncia de la explotación- cuya connotación varió en función de la articulación que cada grupo hizo de ellos en su propio discurso. En otras palabras, la lucha parlamentaria se estableció en un momento coyuntural donde lo que importaba a los grupos opuestos no era la definición de un discurso con un contenido académico unívoco, sino modificar la correlación de fuerzas que caracterizaba al ámbito político y obtener legitimación como voceros del interés nacional para poder instrumentar su propio proyecto. Otro objetivo común a los grupos que se hallaban al margen del aparato estatal, consistió en bloquear la pretensión del grupo dominante de fungir como único agente educativo y, por ende, conformar el sujeto social que respondiese exclusivamente a sus intereses particulares.

Entre los diferentes grupos que participaron a favor de la implantación de la educación socialista se cuentan, desde los intelectuales radicales estrechamente ligados a facciones del grupo dominante -por ejemplo, los hermanos List Arzubide, Luis Chávez Rozco, Rafael Ramos Pedruza, Manuel Fabio Altamirano y Alberto Cremauntz-, hasta aquéllos que habían congregado en torno a sus personas movimientos que gozaban de cierta autonomía respecto al gobierno central -Tomás Garrido y Adalberto Tejeda-.

Por parte de la oposición, podemos identificar una gama mucho más amplia que incluye tanto a sectores de izquierda como de derecha. Entre los primeros encontramos al Partido Comunista Mexicano (5); a la

Confederación de Estudiantes Socialistas; a la C.G.O.C.M., al frente de la cual se encontraba Vicente Lombardo Toledano (6); así como también a la Liga Magisterial de Profesores del D.F., cuyo líder era David Vilchis, principal opositor de Bassols en el gremio. En cuanto a la oposición de sectores conservadores, éstos abarcaban a padres de familia, intelectuales liberales y a la iglesia católica (7). A estos últimos se deben movilizaciones tales como el cierre de universidades de provincia, una huelga en la Universidad Nacional y los brotes de violencia acaecidos en Jalisco y en Durango a fines de 1933 (Guevara Niebla, G. "La lucha...", pp. 7-12).

A raíz del decreto de reforma al artículo en cuestión, emitido en agosto de 1934 por la Comisión del Bloque Nacional Revolucionario de la Cámara de Diputados, la lucha entre los grupos involucrados se volvió frontal. Por primera vez se legislaba, a nivel constitucional, sobre la obligatoriedad que los planteles educativos privados tenían de adherirse a los programas oficiales en todos los niveles. En vista de la oposición presentada por el sector liberal universitario (ver el apartado relativo a la autonomía universitaria), se eliminó a este nivel educativo del texto modificado.

Durante los meses restantes del mismo año, el movimiento de oposición se agudizó, y sus manifestaciones variaron desde mítines de padres de familia, la huelga decretada en la Universidad Nacional, la celebración de congresos estudiantiles adversos a la política educativa oficial, hasta la práctica mas socorrida entre el grueso de la población, el ausentismo escolar en los planteles públicos (Ibidem. pp. 4-5).

#### N O T A S;

(1) Cf. los trabajos de Victoria Lerner, Josefina Vázquez Knauth, Gilberto Guevara Niebla y Alberto Bremauntz citados en el apartado de bibliografía.

(2) El artículo tercero propuesto al Constituyente del 17 postulaba:

"Habrá plena libertad de enseñanza, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria, superior y elemental, que se imparta en los mismos establecimientos". (Gómez Navas, L. "La Revolución...", p. 141)

(3) El problema no era una carencia de rasgos propios entre las diferentes corrientes pedagógicas, ya que, por ejemplo, entre la escuela racionalista y la socialista existían divergencias importantes, pues

"(...) la primera esta influida por anarquistas españoles que emigraron a Yucatán, por teóricos de esta doctrina -Proudhon, Kropotkin- y defiende, por ende, como valor fundamental la libertad del niño y del hombre; en la segunda no se manifiesta preocupación por ésta, sino por las metas sociales,

que no son tampoco las mismas. En el racionalismo se insiste en la solidaridad entre las clases, en el socialismo en la lucha (...) la escuela racionalista es más radical en materia religiosa (...) En la escuela socialista la propaganda antirreligiosa pasa a segundo plano." (Lerner, V. "Historia...", p. 14)

(4) Así por ejemplo, en 1928, Emilio Portes Gil pedía el establecimiento de una educación socialista, a la cual llamaba indistintamente activa (Ibidem). En cuanto a la escuela racionalista, Alberto Bremauntz menciona como su orientación fue tomando un carácter mas bien relacionado con la filosofía de la escuela de la acción de John Dewey que con los principios de Ferrer y Guardia, aun y cuando se persistiera en llamarla racionalista (Guevara Niebla, op. cit. p. 22).

(5) El PCM, adhiriéndose a los lineamientos de la III Internacional, propugnaba por una política de aislamiento y rechazo a los partidos y organizaciones "reformistas y socialdemócratas" (Márquez Fuentes, M. "El PCM...", p. 150). En consecuencia, afirmaba que la educación socialista y el "pseudosocialismo" de Calles y Cárdenas no eran otra cosa mas que un simple reformismo, por lo que, al igual que hacían los miembros de los partidos comunistas italiano y alemán, se opuso a seguir el juego del gobierno mexicano.

(6) La CGOM rechazó inicialmente tanto a la escuela activa como a la racional y a la socialista, sin embargo, apoyó después a esta última, no sin antes dejar asentado, en un discurso que Lombardo Toledano pronunciara, que

"No estamos tampoco conformes del todo con la reforma que se ha aprobado, pero debemos defenderla porque lo consideramos como un paso hacia adelante, y seguiremos insistiendo en que el artículo 3o. sufra una reforma radical." (Guevara Niebla, op. cit. p.91)

(7) El respaldo a la oposición derechista, por parte de la iglesia católica, observaba una línea de continuidad adoptada por la jerarquía eclesiástica a raíz del conflicto cristero y cuyo sustento último radicaba en las disposiciones dictadas por la Santa Sede, al frente de Pío XI. Varias son las encíclicas que pueden ejemplificar su posición sobre las relaciones a observar con el estado, como son: "Divini Illius Magistri" (1929), "Cuadragesimo Anno" (1931) y "Acerba Animi" (1934), siendo en esta última donde se hace especial alusión al gobierno mexicano (Meyer, L. "Historia...", tomo 12, p. 181).

La concepción que el nuevo secretario Bassols expuso públicamente sobre la importancia de la política educativa estatal reveló su interés en desarrollar una obra educativa cuya necesaria continuidad fuese avalada por un programa federal, de carácter permanente y que señalase, a nivel general, tanto las prioridades como los medios de ejecución. Tal programa sería el resultado de las aportaciones provenientes "de todos los elementos capaces de plantearse los grandes problemas de México" (Bassols, N. "Obras", p. 122), pero la realización práctica del mismo, que para Bassols pertenecería ya al ámbito de la técnica educativa, recaería en la propia Secretaría. No obstante, también expresó la imposibilidad de modificar rápidamente la situación imperante en la educación nacional, puesto que los problemas detectados en los diferentes niveles educativos eran ocasionados por múltiples causas, tanto en el interior como en el exterior de la dependencia a su cargo. Lo imprescindible, en todo caso, era efectuar un análisis del momento para evitar con ello cualquier imprevisión por desconocimiento en materia educativa. Por eso afirmó que:

"Si en cualquier país los problemas de la educación son capitales, en un país joven, en formación, en el que son pocas las fuerzas constructivas y aglutinantes y muchas las tendencias contradictorias y de disolución, en un país así, problemas como los que a nosotros nos preocupan, adquieren importancia excepcional, y todo hombre capaz de tener conciencia de su responsabilidad está obligado a abordarlos en forma severa y serena." (Ibid., p. 143)

En otras palabras, era preciso instrumentar un proyecto pedagógico que, avalado por la centralización que en materia educativa ejercía la S.E.P., contemplara simultáneamente los grandes problemas nacionales y las necesidades regionales, a fin de señalar las áreas cuya deficiencia demandaba una acción prioritaria y las medidas a seguir. Así se reforzaría el proceso de control de las estructuras institucionales que había venido desarrollando el estado postrevolucionario, al tiempo que se pretendía recuperar el consenso de los sectores populares hacia el proyecto educativo oficial, toda vez que se retomaba una vieja demanda popular: proporcionar educación a la totalidad de la población. Para tal efecto se argumentaba que de la cabal comprensión de la misión asignada a la educación dependería, en gran medida, la posibilidad de integrar nuestra nacionalidad -objetivo reiteradamente presente en el discurso oficial de los 20's-, tanto en el aspecto económico como en el cultural, terminando así con el marcado abismo que separaba a la educación urbana de la rural. Tal misión consistía, para Bassols y su grupo, en formar un sujeto social identificado con su grupo de origen, con sus formas de organización y trabajo, aun y cuando subsistieran diferencias en el seno del mismo. Mas dichas diferencias no obstaculizarían la incorporación de las nuevas generaciones al proceso de producción de la riqueza, permitiéndoles, en cambio, actuar directamente sobre el conjunto de la estructura social tanto en el ámbito del trabajo como en el de la

dirección. En palabras de Bassols,

"Se educa a la niñez para que aporte su contingente de trabajo o de dirección en el conjunto de la estructura social. En una palabra, la educación consiste en la extensión de la cultura de la comunidad, hecha por la comunidad misma, con sus propios ideales, mediante su propia técnica y para lograr un propósito de integración de los seres nuevos." (Ibidi., p. 174)

En suma, se trataba nuevamente de orientar la educación impartida por el estado hacia la conformación de un sujeto colectivo que, integrado a su medio, fuese

capaz de transformarlo, tanto en el aspecto económico como en el social, a fin de mejorar sus condiciones de vida e impulsar el desarrollo nacional. Para tal efecto, era preciso introducir, simultáneamente, una normatividad acorde con el proyecto pedagógico oficial; normatividad que, al rearticular discursivamente elementos presentes en un campo ideológico en crisis y, por lo tanto con una gran capacidad proyectual, difundiera y legitimara valores tales como la unidad nacional, la reconstrucción del país bajo la dirección del gobierno surgido de la revolución, la modernización de la planta productiva vía industrialización, la redención de los grupos sociales marginados, y la impartición de una educación con carácter laico. La intención subyacente era la de interpelar con un discurso diferente al sujeto educativo a fin de que este retomara los valores contenidos en ese discurso y su futuro actuar quedara conformado en forma tal que se adhirió al proyecto político modernizador del grupo en el poder.

Es precisamente en torno al laicismo en la educación donde se reaviva uno de los debates medulares de la política educativa postrevolucionaria. Para lograr la implantación de una verdadera orientación social de la educación federal era menester llevar a la práctica no solo la defensa verbal de la educación laica, sino también emprender una reorganización general de los contenidos a impartir, tanto a educandos como a educadores, de modo que se modificasen las actitudes hacia el conocimiento mismo. En otras palabras, para Bassols la enseñanza laica, obligatoria por igual para la educación pública y la privada, habría de ser entendida no únicamente como la eliminación de la influencia religiosa, proveniente de cualquier credo, sino también como una enseñanza que propiciara en el educando el surgimiento de una actitud crítica ante el conocimiento, brindándole una visión del mundo avalada por la ciencia, de tal suerte que accediese a las diferentes corrientes interpretativas de los fenómenos físicos y sociales. En consecuencia, la definición de la educación como "arreligiosa" constituyó el primer aspecto del laicismo, de carácter positivo y creador, pero que no definía por sí mismo la tarea educativa, pues quedaba aún por determinar la filosofía social y la orientación política, económica y científica de la educación pública. Ferrero afirmó que:

"No es exacta la idea de que la escuela laica, por su naturaleza misma, carezca de posibilidades afirmativas y este destinada a no satisfacer las necesidades de explicación del universo y de

comprensión de la vida social que tiene la conciencia de todo niño. Dentro del marco que a la educación fija su carácter laico, caben todas las soluciones concretas ofrecidas por las mismas diversas escuelas, tanto en el campo puramente científico, como en el mundo de las relaciones morales. Lo único que no cabe es la influencia de la idea religiosa que, por definición, ha sido eliminada en la enseñanza laica." (Ibid., p. 127)

Sin embargo, como la labor de la escuela se realiza siempre en un contexto social de donde provienen múltiples influencias en el proceso de formación del sujeto educativo, muchas de las cuales son de índole religiosa, Bassols distinguió un segundo aspecto del laicismo que denominó "la acción antirreligiosa de la escuela". Esta última no le era asignada por el Art. 3o. constitucional, sino que consistía en una diferente lectura del mismo, mediante la cual se justificaba la destrucción de prejuicios o ideas religiosas inculcados en otros planos de la vida social distintos del escolar. Se trataba entonces de emprender una acción desfanatizadora dirigida hacia aquellos sujetos que, o no habían recibido educación escolarizada, o necesitaban contrarrestar la influencia de la tradición religiosa imperante en su medio extracurricular. Esta última característica no era consubstancial a la escuela, pero Bassols concebía la posibilidad de asignarse si se consideraba conveniente.

Es necesario hacer esta diferenciación entre el aspecto positivo del laicismo, que es el que Bassols defendió, y el segundo aspecto del mismo, ya que este último representa, a nuestro parecer, una concesión respecto al marcado anticlericalismo del callismo. Tal concesión se convirtió, justamente, en el blanco de los ataques provenientes de los adversarios del proyecto educativo oficial. En el fondo de esta actitud de rechazo se encuentra, indudablemente, la negativa del clero católico a renunciar al papel preponderante que todavía conservaba en materia educativa y que le permitía ejercer un fuerte control ideológico sobre la población. Por tal motivo, la campaña contra la educación oficial que la misma iglesia promovió entre los sectores populares, hizo especial hincapié en el ateísmo del ministro y del proyecto educativo que pretendía instrumentar, tachándolos de sacrílegos y de representar un atentado contra la tradición católica y el profundo sentimiento religioso de los mexicanos. Estos embates y la animadversión que suscitaron entre el pueblo han de ser vinculados, en un afán por analizar su repercusión en el seno de la sociedad civil, con las secuelas del conflicto entre la iglesia y el estado, cuya violencia había disminuido relativamente desde la resolución del conflicto cristiano, sin que esto implicase su desaparición total del escenario político. Por el contrario, a pesar de que las relaciones entre ambas instancias habían encontrado un nuevo modus vivendi, la iglesia nunca dejó de manifestar su inconformidad respecto a la orientación que el estado pretendía imprimir a la sociedad. Antes bien, utilizó otros medios tales como la prensa y las organizaciones laicas de derecha, para guiar a la opinión pública y hacer otra interpretación particular de los hechos, minando así el apoyo consensual de los sectores populares al proyecto oficial y reforzando, consecuentemente, una normatividad tradicional, opuesta a la que el gobierno pretendía introducir para legitimar su papel directivo ante

la sociedad. Hemos entonces como en el proceso de producción,  
circulación y recepción del discurso oficial, el sujeto colectivo a  
formar quedó ubicado en el centro de una complicada trama de  
determinaciones propias de la estructura social, por lo que la  
confrontación de normativas se opuestas entre sí a través  
permanentemente la nueva correlación de fuerzas que caracterizaría al  
nuevo juego político de la década de los treinta.

## POLITICA EDUCATIVA URBANA

Bassols tenía una clara percepción de la necesidad de impulsar una reforma educativa en el ámbito urbano que, a la par que cubriese todos los niveles del sistema escolarizado, constituyese el complemento indispensable a la reforma emprendida en el ámbito rural. Solamente de esta manera sería posible recuperar el verdadero significado del precepto constitucional sobre la obligatoriedad de la educación así como también se garantizaría la dirección estatal en este campo.

La renovación de las modalidades educativas urbanas buscó, primordialmente, una mejor adecuación entre estas y las exigencias que el proyecto económico estatal impuso. En consecuencia, la S.E.P. realizó un arduo esfuerzo para reformular programas y planes de estudio, sistemas de trabajo, así como también las funciones administrativas y académicas de algunas instancias internas.

A continuación ennumeraremos las transformaciones más relevantes llevadas a cabo en cada uno de los diferentes niveles educativos.

### 1) Educación primaria.

Para Bassols, la escuela primaria era la verdadera escuela popular debido a que constituía el nivel educativo al que accedía la mayoría de la población y, por ende, el que contaba con mayores posibilidades para introducir cambios cualitativos en el ámbito social. De ahí la importancia que concedió a la ampliación de la red de escuelas primarias urbanas y al mejoramiento de su organización docente y administrativa.

De la correcta definición de los objetivos e ideales a alcanzar mediante la escuela primaria, derivados a su vez de la concepción de sujeto social a crear, dependería, en gran medida, una mejor vinculación de la escuela con su entorno social. Por tanto, en vez de fomentar la reproducción de una escuela de corte liberal, encaminada a formar individuos egoístas y competitivos, se fomentaría una tendencia social que priorizase las aspiraciones colectivas como fin último, de modo que paralelamente al desenvolvimiento de las aptitudes individuales, se cimentasen nuevos tipos de sociedades

"(...) delineadas sobre bases justas, sobre un reparto de los bienes del mundo proporcionado al trabajo de cada hombre, para lo cual se requiere que todos los aspectos y manifestaciones de la vida de la escuela, lo mismo sus dogmas morales que sus enseñanzas científicas, se supediten a ese gran propósito social que busca la creación de sociedades humanas mejor organizadas (...)"  
(Bassols, op. cit., p. 140)

Aunque tal era el deber ser de la escuela, la realidad planteaba algo muy distinto, pues entre los principales problemas a resolver en la educación primaria se contaban: la carencia de una infraestructura adecuada a la demanda, un descenso en la matrícula de primer ingreso y una marcada deserción escolar a lo largo de este ciclo, con el

consecuente descenso en la promoción al ciclo de enseñanza-media. Esta situación era fruto de la conjunción de varios factores: como consecuencia del conflicto cristero, persistía el recelo, por parte de ciertos grupos sociales, hacia la educación oficial laica; la depresión económica del 29 orilló a la migración de trabajadores desocupados hacia el campo; y, finalmente, este nivel escolar careció de acciones coordinadas y sostenidas, a raíz de las constantes remociones de secretarios (1). Fue por ello que entre las medidas que la Secretaría instrumentó para hacer frente a esta situación estuvo la construcción de edificios escolares a fin de estar en condiciones de atender la demanda planteada por la población del Distrito Federal, la cual en 1932 ascendía a un millón y cuarto de habitantes.

Debido al diseño arquitectónico sobrio de estos nuevos edificios escolares, y anticipando las críticas a los mismos, el propio Bassols explicitó los criterios tomados en cuenta para realizar estas construcciones, tales como su bajo costo, los limitados recursos económicos de la Secretaría y la oportunidad de combatir valores superfluos -como el dispendio que rodea al falso arte- incidiendo con ello en la modificación de la apreciación estética del sujeto colectivo a formar. Paralelamente, se intentó ajustar las erogaciones realizadas por el Departamento Central para atender la demanda educativa en el D.F., a nivel primaria, con aquellas destinadas como subsidio educativo a la federación, pues a pesar de que en la capital se concentraba el mayor número de estudiantes, esta entidad recibía poco apoyo económico. Asimismo, se realizaron una intensa campaña para fomentar la asistencia a clases y un estudio para analizar las causas de la deserción escolar en el D.F. Se comprendía que la finalidad asignada a la educación primaria no sería alcanzada si el educando no culminaba los seis grados de este ciclo, ya que la temprana deserción implicaba el fracaso de la escuela para aumentar el bagaje cultural de los sectores populares, al tiempo que cuestionaba la influencia positiva que esta institución pretendía lograr en la sociedad.

Para legalizar la observancia del precepto de laicidad de la educación básica, Bassols abogó por la derogación del Reglamento de 1926 para la Inspección y Vigilancia de las Escuelas Primarias Particulares del Distrito y Territorios Federales. Al argumentar su posición, el secretario la justificó como derivada de la estricta observancia del Art. 3 constitucional, de modo que se hacía indispensable la prohibición a los miembros de corporaciones religiosas de ejercer actividades docentes en los planteles privados incorporados a la S.E.P. Por tal motivo se expidió, el 19 de abril de 1932, un nuevo Reglamento para las Escuelas Primarias Particulares en el cual se estableció, como requisito insoslayable para obtener la incorporación a la Secretaría, la impartición de educación laica (S.E.P., Memorias, 33-1, p. 125) aunque no fue sino hasta un año después que, para terminar con la ambigüedad del Art. 3 constitucional, se definió el concepto de "corporación religiosa" en los siguientes términos

"Debe entenderse por "corporación religiosa" toda entidad humana colectiva o unitaria, temporal o permanente, que tenga por objeto directo o indirecto la fundación, sostenimiento o propagación de algún culto religioso o de cualquier doctrina del mismo orden, en los que directa o indirectamente como parte principal

o secundaria, pudiese estar interesado el clero." (Archivo Histórico de la S.E.P., Caja 635, Ref. 202(063)/1, 10-2-1-116)

Simultáneamente, se intensificó la labor de los inspectores de escuelas primarias del D.F., los cuales estaban autorizados para imponer sanciones que iban desde multas hasta la clausura de los planteles infractores.

Estas medidas suscitaron las protestas del clero y de la Unión Nacional de Padres de Familia, quienes en vano exigieron al presidente Ortiz Rubio la derogación del nuevo reglamento, pues este último apoyó a Bassols en su intento por erradicar, definitivamente, uno de los mayores obstáculos a la impartición de su proyecto pedagógico: la instrucción religiosa en el ámbito escolar.

Una de las reformas administrativas internas más importantes implementadas en la S.E.P. consistió en la creación del nuevo Consejo de Educación Primaria del D.F., en diciembre de 1932. Los antecedentes de este organismo se remontan a 1929, año en que fue integrado el Consejo de Educación Primaria, el cual se distinguió por ser un órgano de representación gremial ya que sus miembros eran elegidos entre las diferentes asociaciones magisteriales, por lo que el aumento de estas llevó al incremento continuo del número de consejeros. Este antiguo Consejo estaba facultado para estudiar asuntos docentes, así como para conocer de problemas gremiales, por lo que su actuación revestía un carácter mixto. Bassols encontró en la conformación misma del Consejo la causa del bajo rendimiento académico de esta instancia, por lo que propuso su reestructuración en base a la reducción de sus miembros - a solo 17 personas -, la ampliación de su ejercicio a cuatro años y la redefinición de sus funciones. Los miembros del Consejo de Educación Primaria del D.F. quedaron entonces integrados en un reducido número de subcomisiones abocadas al estudio de los aspectos más relevantes de este ciclo escolar, convirtiéndose así en un órgano consultivo especializado en materia pedagógica que retomó tanto la experiencia nacional como los avances logrados en países con problemáticas educativas similares a la nuestra (2).

Las atribuciones de esta instancia quedaron definidas de la siguiente manera:

"1. Estudiar los asuntos relacionados con los fines de la enseñanza primaria, planes de estudio, métodos de organización, de enseñanza y de estimación de resultados de la labor educativa, perfeccionamiento técnico profesional del magisterio, calendarios escolares, libros de texto, clasificación y promoción de alumnos y demás problemas generales de orden técnico de la educación primaria." (Ibid., p. 265)

Quedaba así clausurada la posibilidad de utilizar a esta instancia como un foro de discusión político-magisterial, convirtiéndola, en cambio, en un espacio centralizado de las disposiciones oficiales en materia educativa. Muy pronto se hicieron visibles las consecuencias derivadas de la adopción de esta medida, ya que implicó un duro golpe al control que los líderes magisteriales habían logrado obtener sobre

el resto del gremio, por lo que organizaron una campaña en contra de la S.E.P., acusándola de atropellar los derechos del magisterio. Al frente de esta campaña se encontraban el expresidente del Consejo, David Vilchis, y su exsecretario, Lino E. Santacruz, ambos conocidos líderes magisteriales, quienes en adelante aprovecharían cualquier oportunidad para incitar a los maestros contra la política educativa instrumentada por el secretario Bassols.

Otra reforma más consistió en la modificación de la Caja de Ahorro Escolar, la cual había sido introducida en la escuela primaria desde 1925. Al evaluar su funcionamiento, la Secretaría la encontró sumamente deficiente ya que en vez de contribuir a la formación de los educandos, la Caja se había convertido en un asunto de la incumbencia exclusiva de los adultos, o sea, de los padres de familia y de las autoridades escolares responsables de ésta.

En un afán por recuperar el carácter pedagógico del ahorro y dado que se reconoció que, aunque limitadamente, el manejo de su incipiente patrimonio monetario era uno de los pocos espacios donde los niños gozaban de mayor libertad de acción, se enfatizó la conveniencia de inculcar en ellos la práctica del ahorro como un acto racional y voluntario, avalado por una ética más congruente con el tipo de sujeto social a formar, el cual debería familiarizarse con el uso de la moneda en las transacciones comerciales características de la nueva etapa de desarrollo económico, así como con una conducta ética que priorizase valores tales como la previsión y la constancia. Sin embargo, ante la imposibilidad de convertir esta práctica escolar en una obligación desmedida, se fijó, mediante un decreto oficial, la cantidad mínima a ahorrar para cada ciclo escolar (3).

Otro apoyo didáctico más, indispensable para la tarea escolar, lo constituyeron los libros de texto impuestos por la Secretaría, tanto para las escuelas públicas como para las particulares. Para seleccionar nuevos textos, la S.E.P. convocó, en 1930, a un concurso nacional a los autores y subsidió la edición de los libros premiados para la educación primaria elemental, cuyos contenidos estaban acordes con los "principios económico-sociales revolucionarios". Fue éste un serio esfuerzo de las autoridades educativas por erradicar de la escuela primaria contenidos ideológicos contrarios a la nueva normatividad, fundamentalmente aquellos de tipo religioso, ya que vía los textos escolares, interpeleaba al sujeto colectivo con un discurso que intentaba articular los elementos legitimadores de la política oficial y de las relaciones de poder que la sustentaban (4).

Con la misma intencionalidad se reforzó la acción de la escuela primaria mediante las 68 bibliotecas que funcionaban en los establecimientos escolares y con los 87 teatros fijos y portátiles con que contaba la Secretaría para 1933 (S.E.P., Memorias, 33-1, p. 121).

## 2) Educación media.

Bajo este rubro analizaremos tanto a la educación secundaria como a la tecnica, destacando los aspectos más relevantes de las medidas oficiales instrumentadas para mejorar los aspectos académicos y administrativos. Para tal efecto, resulta significativa la definición

que la S.E.P. emitió respecto a los fines de la educación en este nivel y que hizo extensiva al resto del sistema educativo. A saber:

"Todo sistema de educación pública es una inversión que el Estado hace para perpetuarse y promover sus propios intereses; por lo tanto, cada uno de los renglones de sus planes de estudios debe contribuir de alguna manera a la conservación o al mejoramiento de la vida social y política del país, y al mismo tiempo a la formación de una clase directora que guíe debidamente a los grupos sociales." (S.E.P., Memorias, 32-I, p. 321).

Consciente de la importancia de este nivel educativo, cuya característica primordial consistía en estar destinado a la población adolescente, el discurso oficial señalaba abiertamente la necesidad de adecuar los planes de estudio a los requerimientos del proyecto político-pedagógico modernizador del estado. Por eso el proceso de institucionalización y centralización en el ámbito educativo estuvo acompañado de constantes referencias a los propósitos del grupo dominante de fortalecer la relación escuela-sociedad y de formar un sujeto social con una actuación política jerarquizada respecto al resto de la población; actuación que legitimaría y quedaría legitimada, a su vez, por las nuevas relaciones de poder que la "familia revolucionaria" representaba.

#### Educación secundaria

Las finalidades adjudicadas a la escuela secundaria (5) tendían, al igual que la escuela primaria, hacia la formación de una conciencia social y a la integración de una nacionalidad. En este ciclo, concebido como el antecedente a las instituciones de enseñanza superior, se previó que cada grado del mismo proporcionase a los alumnos "unidades completas" de conocimientos de modo que éstos pudieran derivar hacia otro tipo de escuelas. Además, el plan de estudios de esta modalidad educativa (6) preveía la utilización de escalas para mediciones mentales como una herramienta metodológica que permitiría conocer las diferencias individuales de los alumnos, así como la introducción de materias optativas y la constante actualización de los contenidos a impartir.

También en este nivel escolar se defendió la obligatoriedad de proporcionar una instrucción laica en los establecimientos privados. Para tal efecto, en diciembre de 1931, se promulgó el Decreto Revisado de Incorporación para Escuelas Secundarias Privadas. En él se especificaba, como requisito para obtener la incorporación a la S.E.P. y la revalidación de los estudios correspondientes, la observancia de los siguientes puntos: las corporaciones religiosas no podrían dirigir, organizar ni enseñar en los planteles incorporados, ni tampoco les estaba permitido utilizar símbolos religiosos en ellos. Posteriormente, tal decreto fue modificado para incluir especificaciones que normaran el desempeño académico de los planteles incorporados a la Secretaría, de manera que se ejerciera un mayor control sobre los aspectos formales del currículum, es decir, sobre la labor docente y los contenidos a impartir (7).

Las medidas anteriores tuvieron carácter obligatorio para las secundarias ubicadas en la capital y en los estados, las cuales habían aumentado considerablemente en menos de una década, ya que si en 1929 se registraron 17 secundarias privadas incorporadas, su número ascendió a 41 para 1934. Esta notable expansión ponía en entredicho la capacidad del estado para atender la demanda educativa en este nivel, pues en el mismo período su presencia no había rebasado el peso de las instituciones particulares, ya que existían únicamente 6 secundarias públicas en 1929 y 21 para 1934 (Britton, J. "Educación...", pp. 34-39). La oposición al incremento del control estatal provino, al igual que en el caso de la educación primaria, del sector católico que, alentado por la alta jerarquía eclesiástica, defendió "el derecho moral" de los padres para educar a su prole de acuerdo a sus propias creencias religiosas. Sin embargo, no consiguieron que el decreto revisado fuera derogado y tuvieron que adherirse, formalmente al menos, a sus lineamientos.

### Educación técnica

De mayor trascendencia fueron las reformas introducidas en la educación técnica urbana, modalidad que pretendía alcanzar una cobertura más amplia que la educación secundaria, en tanto se orientaba a responder a la demanda proveniente de los sectores populares, los cuales requerían de una mayor capacitación para lograr una temprana inserción al aparato productivo.

Al evaluar el estado de la educación técnica, Bassols informó que, para 1931, existían únicamente 11 planteles en el interior de la República y menos de 20 en la capital, que además de insuficientes para brindar atención a un mayor número de educandos, presentaban el grave defecto de ofrecer una instrucción completamente desfasada respecto a las exigencias de la vida económica. Esta situación era especialmente grave en las escuelas de mujeres y en las de Ingeniería y Oficios para varones.

Por lo que toca a las escuelas técnicas para mujeres, éstas se ubicaban únicamente en el D.F. y se ofrecían en ellas cursos relativos a actividades tradicionalmente consideradas como femeninas, impartidos en un período no menor de 2 años, registrándose la inscripción mayoritaria en los cursos libres, por lo que las alumnas, al saturar la oferta, recibían una formación asistemática e incompleta. En vez de brindar conocimientos técnicos para el trabajo productivo, estos centros ofrecían cursos para "llenar el tiempo libre" de una población proveniente, mayoritariamente, de los sectores medios.

La reorganización de estas escuelas comprendió la especialización de cada una de ellas en técnicas industriales u oficios diferenciados, de manera que los recursos materiales y humanos para montar los talleres y laboratorios correspondientes se concentrasen en un solo centro y seudiesen llevar a cabo evaluaciones sobre las tareas realizadas. Asimismo, se introdujeron asignaturas de apoyo -tales como lengua nacional, aritmética y geometría, dibujo, nociones de contabilidad, economía industrial, costos y precios, derecho industrial, higiene y química-, se suprimieron los cursos libres y se restringió la matrícula al cupo de los talleres, los cuales funcionarían en adelante con mayor número de horas. También fueron reducidos los ciclos

escolares a períodos de 12 semanas ininterrumpidas, con lo que se cortaba el período de capacitación de los futuros trabajadores y se pretendía atender a un mayor número de estudiantes.

Además de la intensificación de los estudios se procuró reproducir las condiciones imperantes en las fábricas y talleres industriales, eliminando con ello la artificialidad del ambiente escolar. Así, la etapa formativa implicaría igualmente un período de introyección de una nueva normatividad consistente en la aceptación de la disciplina requerida para la realización de una jornada de trabajo remunerado y de las normas privativas en las relaciones laborales. Con ello se aspiraba a habilitar a las estudiantes para un mejor desempeño de su función económica y social, a la vez que se les capacitaba para contribuir activamente al presupuesto familiar.

Para 1931, el presupuesto asignado a estos centros ascendió a la tercera parte de la partida destinada a la educación rural, hecho que revela la importancia que la Secretaría otorgaba a esta modalidad, ya que la consideraba como el nivel educativo que complementaría la formación de la mujer, sujeto educativo clave para incidir en la transformación de la cosmovisión de los sectores populares y que anteriormente no había contado con un espacio idóneo para capacitarse y cumplir un papel importante en el ámbito de la producción, por lo que poco a poco había ido quedando al margen de la influencia de la educación formal.

Las escuelas técnicas para varones, por su parte, fueron reorganizadas en base a una nueva concepción de la institución politécnica, la cual fue entendida como un grupo de instituciones docentes interrelacionadas y cuya función era la de proporcionar conocimientos útiles, prácticos, que en un lapso no mayor de 7 años preparasen a los educandos para ejercer una actividad productiva. La idea que inspiraba estas diferentes modalidades de educación técnica era la de aprovechar al máximo el tiempo de formación de los alumnos, encaminando sus esfuerzos exclusivamente hacia su preparación intensiva en aquellos conocimientos y actividades estrictamente esenciales para su futuro desempeño como trabajadores industriales. Además, los planes de estudio de las diversas instituciones técnicas buscaron orientarse hacia la resolución de las necesidades reales de nuestra economía en forma tal que possibilitasen su desarrollo y se adecuasen, simultáneamente, a los avances generados en el ámbito industrial y comercial.

Tomando en cuenta lo anterior, la enseñanza técnica fue reorganizada en base a una secuencia que tuvo como cimiento a la escuela primaria elemental superior, las escuelas de artes y oficios para varones y las escuelas nocturnas de adiestramiento para trabajadores. En las dos últimas se impartían, aparte de la enseñanza de un oficio, materias de apoyo, tales como aritmética y geometría, lengua nacional, correspondencia mercantil y documentación, nociones de economía, dibujo geométrico e isométrico, etc.

En un segundo nivel se ubicaban la Escuela de Maestros Técnicos y, por otra parte, la Preparatoria Técnica, creada en 1932 y considerada como la columna vertebral de la institución politécnica. El plan de estudios de esta nueva institución, a ser cubierto en 4 años,

priorizaba la enseñanza de materias pertenecientes a las ciencias exactas en detrimento de las humanidades.

Ocupando el tercer nivel se encontraban las escuelas de altos estudios técnicos, de las cuales se establecieron, en 1932, la de Ingenieros Mecánicos y Electricistas y la de Ingenieros Arquitectos (8). En estas escuelas se impartían asignaturas que ofrecían una perspectiva amplia en los nuevos campos de actividad surgidos en el área de la industria y la construcción (Ibid., pp. 228-229).

Todas estas reformas hacían hincapié en la diferenciación entre la formación proporcionada en las escuelas técnicas y la impartida en las escuelas pertenecientes a la universidad, pues se entendía a las primeras como una modalidad alternativa para el grueso de la población que no podía acceder a una escolaridad prolongada y, por consiguiente, de un costo elevado, la cual, en la mayoría de los casos, resultaba obsoleta en sus contenidos y prácticas. De esta manera, el gobierno ofrecía, a través de la enseñanza técnica, una opción cuyo currículum estaba estrechamente vinculado con los requerimientos que planteaba el proyecto económico modernizador. Por eso, se definió a la educación técnica como una educación especializada sobre las disciplinas científicas o artísticas orientada hacia la realización de obras materiales cuya finalidad última fuese procurar la satisfacción de las necesidades humanas merced a la mayor economía de recursos (Ibid. p. 225). De ahí que se le caracterizara como esencialmente utilitaria y que, por lo mismo, requiriese de la capacitación intensiva de mano de obra destinada a contribuir al desarrollo de la industria nacional. Bassols preveía que de no ser cubierto este objetivo a corto plazo, las limitadas posibilidades para el desenvolvimiento de aquellas industrias que la economía mundial permitía a un país que, como México, contaba con una planta industrial atrasada, serían provechadas por las industrias extranjeras establecidas en nuestro territorio.

La educación técnica comprendió, entonces, tanto la enseñanza industrial como la comercial, quedando la elaboración de sus planes de estudio a cargo del Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, al frente del cual estuvo Luis Enrique Erro (9). Para 1932, este departamento informaba de la existencia de 24 escuelas técnicas en el D.F. y 23 en los estados (10). Sin embargo, todavía eran evidentes deficiencias tales como la falta de previsión sobre las necesidades económicas regionales para elaborar planes de estudio tendientes a promover un mejor aprovechamiento de los recursos naturales (S.E.P., Memorias, 33-11, pp. 55-56). Otro problema más consistía en el elevado índice de deserción registrado en estos planteles y la consecuente pérdida de recursos humanos suficientemente capacitados para integrarse a las industrias locales (11).

En un principio, el sujeto educativo a formar bajo esta modalidad quedó relegado a una posición subordinada respecto a la universidad, ya que sería en esta última institución donde se proporcionaría a los educandos una visión general del mundo, de modo que pudiesen fungir como directores del proceso de desarrollo nacional en todos aspectos. No obstante, esta situación se modificaría posteriormente cuando el estado, ante la resistencia de la universidad para llevar a la práctica el proyecto político-pedagógico oficial, decidió instrumentar

una modalidad alternativa a nivel superior, papel que vendría a desempeñar el Instituto Politécnico Nacional.

En síntesis, la educación politécnica representó un serio esfuerzo, de parte de Bassols y su grupo de colaboradores, por brindar a la clase trabajadora una instrucción que le permitiese elevar su nivel de competitividad y, en consecuencia, "crear la demanda por más altos salarios entre los trabajadores, poniéndolos en contacto con mejores medios de vivir" (Bassols, op. cit. p. 224). Es en este punto donde se hace evidente, en un primer acercamiento, la coincidencia del Secretario de Educación con la facción callista, pues ambos postulaban como un objetivo inaplazable impulsar la modernización de la economía, para lo cual resultaba imprescindible promover una modalidad educativa que, paralelamente, capacitase a corto plazo la mano de obra y, a largo plazo, formara los cuadros dirigentes de la industria nacional. Todo el énfasis se puso en las ventajas económicas que redundarían en beneficio del trabajador, por lo que no se consideró necesario brindarle una formación que rebasara el ámbito de la organización de la producción. Es más, se justificó la diferenciación entre la educación técnica y la educación primaria arguyendo que únicamente a esta última correspondía procurar la homogenización de la población para conformar la nacionalidad e inculcar valores humanos (S.E.P., Memorias, tomo I, 1932, pp. 356-357).

Sin embargo, es precisamente esta confluencia de intereses entre el callismo y Bassols la que complejiza el análisis de los alcances y limitaciones de la tarea que el nuevo agente educativo, o sea, el estado mexicano en su doble dimensión de aparato institucional y de relaciones sociales, se propuso llevar a cabo. En efecto, al presentarse el contenido del discurso oficial, específicamente el emitido por Bassols y su grupo, nos damos cuenta de que subyacen en él ciertas contradicciones respecto a la concepción que el grupo político dominante, el callismo, sostenía sobre: la orientación del desarrollo económico; el papel asignado a los trabajadores en cuyas manos recaería la transformación económica del país; y la relación que éstos guardarían con el estado, principal promotor del proyecto modernizador. En nuestra opinión, el proyecto de Bassols trascendió el ámbito meramente escolar, ya que entendió a la educación técnica como una modalidad educativa que, a la vez que capacitaba mano de obra, proporcionaba a los trabajadores una oportunidad concreta para acceder a mejores niveles de vida, ejercer sus derechos laborales y exigir al estado el cumplimiento de su papel de agente-garante de una justa distribución de la riqueza por ellos generada. En consecuencia, su propuesta educativa abría un espacio para que las clases trabajadoras participaran activamente en el juego político, convirtiéndose entonces en un sujeto colectivo con posibilidad real de negociación para la celebración de un pacto democrático. Queda aún por analizar cuál fue la repercusión que dicha intencionalidad política tuvo en el ámbito laboral de la época.

#### Educación normal

El logro de las reformas académicas requeridas para instrumentar el proyecto pedagógico de Bassols hacía indispensable la participación activa de los maestros, ya que sin el concurso de estos sería imposible concretizar las nuevas prácticas educativas. De ahí que la

reparación de los futuros agentes educativos se convirtiese en una de las preocupaciones centrales del secretario, quien procuró elevar la calidad de la educación normal, dándole una nueva orientación social. Tenía presente que

"Haber abandonado las normas, las orientaciones y el ritmo que la era porfirista impuso, no es bastante cuando a cambio de todo ello no se crean fórmulas nuevas de orientación espiritual y de amplios ideales humanos. Por lo contrario, significará retroceso dañoso y existirá siempre el peligro de que los viejos modos de vida reaparezcan en una sociedad que ha sido inepta para crearse formas nuevas de cultura, de solidaridad política y de economía general."  
(Bassols, op. cit. p. 203)

Como objetivo general, Bassols y su grupo pretendieron concientizar a los maestros sobre la necesidad de construir nuevas formas de vida social que modificaran la injusta distribución de la riqueza -tanto en el orden material como en el espiritual- característica de los tiempos modernos. Resaltaban por ello la importancia que revestía el papel del agente educativo como modelador del espíritu de los sujetos educativos, a quienes guiaría en el proceso de interpretación y búsqueda de soluciones viables a los problemas que planteaba el desarrollo nacional. Al mismo tiempo, el discurso oficial hacía hincapié en la recuperación de elementos tales como la disciplina y el compromiso con la comunidad, ya que éstos contribuirían de manera sustancial para normar la conducta de educandos y educadores.

Fue precisamente esta concepción sobre la actuación de los maestros, la que dió la pauta para que, como agentes educativos, se involucraran con las problemáticas características del medio rural y adquiriesen un liderazgo político que rebasó el control que la S.E.P. pretendía ejercer sobre ellos (Cf. el apartado de educación rural).

Aunque el secretario reconocía que la asunción de su proyecto pedagógico por parte de los educadores rebasaba la mera instrumentación de una reforma a los planes de estudio -entendidos éstos como la suma de los contenidos científicos y técnicos a impartir-, tal reforma venía a representar un primer eslabón en la cadena de acciones a realizar. Por eso, en 1932 se aprobó un nuevo plan de estudios para la Escuela Nacional de Maestros (12). Llama la atención el hecho de que en este nuevo plan de estudios se mantenga una tendencia constante desde el período prerrevolucionario, a saber, el grueso de los cursos se ubica en el área humanística en detrimento de las ciencias exactas y aún de aquellas materias que deberían reforzar a las áreas psicopedagógica y tecnológica (Galván, L.E. "Los maestros...", pp. 233-234). He aquí una de las causas que impidieron al magisterio cumplir cabalmente con la función que el proyecto modernizador le asignaba, pues los conocimientos adquiridos durante su período de formación profesional no lo capacitaban de manera adecuada para desarrollar prácticas educativas innovadoras y trascender así el plano discursivo en la difusión de una nueva normatividad-simbólica.

En lo que respecta a la Normal Superior, adscrita a la Facultad de

Filosofía y Letras desde 1923, ésta representaba el único ámbito académico al que podían acceder los maestros que deseaban continuar su formación y obtener su promoción como docentes especializados en los ciclos de enseñanza secundaria, preparatoria y normal. Para 1933, también se procuró elevar su nivel académico al exigírseles la posesión del grado de maestros en alguna de las carreras impartidas en esa facultad (13).

Como intento más por mejorar la calidad de la tarea educativa consistió en exigir al magisterio en ejercicio la posesión del título y, en su defecto, la culminación de los estudios correspondientes. Incluso llegó a prohibirse la contratación de maestros no titulados para ocupar nuevas vacantes, ya fuera en escuelas oficiales -federales y estatales- o en las particulares incorporadas, pues estas disposiciones tuvieron carácter de obligatorias. Por lo que toca a las escuelas particulares, tales medidas quedaron legalmente sancionadas en el Reglamento de Incorporación de Escuelas Primarias Particulares, expedido el 13 de mayo de 1933 (14). Ese mismo año, la S.E.P. ejerció una vigilancia más estrecha en las escuelas normales incorporadas a través de un reglamento que estipulaba la obligatoriedad de observar los lineamientos oficiales, de modo que la formación del magisterio resultara un proceso más homogéneo de lo que había sido hasta el momento (15). Vemos así como se fue consolidando el proceso de institucionalización que legitimó la validez del discurso educativo emitido desde el centro, sancionando el juego de las discontinuidades existentes en la sociedad civil para lograr la continuidad, o sea, para preservar las relaciones de poder favorables a los intereses del grupo dominante.

Simultáneamente, se pusieron en marcha acciones tendientes a fomentar el buen curso de las relaciones entre el gremio magisterial y la S.E.P. Se habló entonces de la regulación del número de maestros para evitar el desempleo de los egresados de la Escuela Nacional de Maestros y se adoptó como criterio rector para controlar la matrícula, la expansión de la educación rural, en tanto modalidad que atendía la demanda educativa prioritaria en un país fundamentalmente agrícola, como todavía lo era el México de los treinta (16). Fue de la adopción de tal criterio de donde derivó el cuestionamiento de Bassols al papel que esta escuela había desempeñado durante los años precedentes, concluyendo con un planteamiento insoslayable: la redefinición del objetivo fundamental de la institución. En otras palabras, era imprescindible aclarar si la acción de esta escuela habría de quedar relegada a la formación de cuadros docentes para el Distrito Federal y zonas semiurbanas, o si por el contrario, estaba llamada a convertirse en el principal centro de preparación del magisterio nacional y, por ende, su futura actuación tomaría en consideración las necesidades regionales (Bassols, op. cit. pp. 207-215). La introducción de una nueva modalidad educativa, la Escuela Regional Campesina, vino a resolver esta disyuntiva, pues fue planeada para dar respuesta a una de las demandas que planteaba el medio rural; demanda que, resignificada desde la racionalidad de la institución oficial centralizadora en materia educativa, dió origen a un plan de estudios bocado a la enseñanza agrícola (Cf. apartado de educación rural).

## N O T A S :

1) En el período comprendido entre el 5 de febrero de 1930 y el 22 de octubre de 1931 desfilaron cuatro secretarios al frente de la Secretaría de Educación Pública: Aaron Sáenz, Carlos Trejo Londoño, Teodoro Tejeda, Manuel Puig Casauranc y Alejandro Cerisola.

2) El Consejo de Educación Primaria quedó integrado por los siguientes miembros:

1. Dos educadoras de jardines.
2. Cinco maestros de las escuelas primarias oficiales.
3. Un representante del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal.
4. Un representante del Departamento de Bellas Artes.
5. Un maestro de escuela primaria incorporada.
6. Un maestro de la Escuela Nacional de Maestros.
7. Un maestro de Escuela Secundaria Oficial.
8. Un maestro de Escuela Técnica Oficial.
9. Un médico del Departamento de Psicopedagogía e Higiene.
10. Un profesor de la Universidad Nacional de México, y
11. Dos padres de familia."(S.E.P., Memorias 33-I, p. 135)

Estos, a su vez, conformaron las siguientes comisiones:

1. La que estudia los fines de la enseñanza primaria y planes de estudio.
2. La de programas y métodos de enseñanza.
3. La de calendarios y horarios escolares.
4. La de clasificación y promoción de alumnos.
5. La de propuesta y estudio de libros de texto.
6. La de estimación de los resultados de la labor educativa.
7. La de perfeccionamiento técnico-profesional del magisterio."(Ibidem)

3) El reglamento que normó la práctica del ahorro escolar estipulaba:

"Artículo 1. Los jardines de niños y las escuelas primarias oficiales del Distrito Federal, como una de sus funciones docentes, tienen obligación de impartir las enseñanzas y prácticas destinadas a propagar el hábito del ahorro entre los escolares.

Artículo 2. El personal docente de los citados planteles tendrá a su cargo el desarrollo de los planes encaminados a procurar la propagación de la práctica del ahorro, en los términos que se indican en el presente reglamento y de acuerdo, además, con las disposiciones, programas

y métodos que la Secretaría de Educación Pública estime adecuados.

Artículo 3. Los alumnos de los jardines de niños y de las escuelas primarias oficiales del Distrito Federal, deberán efectuar un ahorro semanario mínimo de cinco centavos. Este ahorro tendrá el carácter de obligatorio para los educandos cuyos padres no manifiesten por escrito su inconformidad." (Bassols, op. cit., pp. 254-255)

4) Los libros editados fueron: "Un sueño", libro de lectura para el primer grado del primer ciclo, escrito por las profesoras Estela Soni, Ma. del Refugio Liceo, Leonor Siliceo y Rosaura Aréchiga; y "Chiquillo", libro de lectura para el segundo grado del primer ciclo, cuya autora fue la profesora Guadalupe Cejudo. (S.E.P., Memorias 33-II, pp. 286-287)

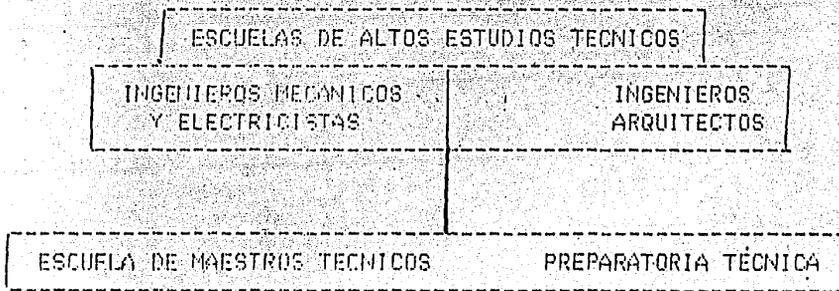
5) A la escuela secundaria se le asignaron como finalidades las que a continuación se ennumeran:

- a) Promover y conservar la salud de sus educandos;
- b) Ampliar y perfeccionar la educación impartida por la primaria para elevar el nivel de la cultura media nacional;
- c) Mejorar la personalidad moral de los individuos por la formación de normas de conducta dignas y de altos y nobles ideales de vida;
- d) Formar la conciencia cívica activa, y
- e) Cooperar al desarrollo del bienestar y de la riqueza públicas para encauzar las fuerzas productoras individuales por senderos de acción mas eficaces." (S.E.P., Memorias 32-I, pp. 321-322)

6) Cf. en el Apéndice el plan de estudios de la escuela secundaria (S.E.P., Memorias 32-I, pp. 325-326).

7) Cf. en el Apéndice el decreto sobre la incorporación de las escuelas secundarias particulares. (S.E.P., Memorias 33-III, pp. 437-438).

8) La propuesta de Bassols para la reorganización de la educación técnica puede ser esquematizada de la siguiente forma:



ESCUELA PRIMARIA  
ELEMENTAL SUPERIOR

ESCUELAS DE ARTES Y  
OFICIOS PARA VARONES

ESCUELAS NOCTURNAS DE  
ADIESTRAMIENTO PARA  
TRABAJADORES

ESCUELA PRIMARIA ELEMENTAL

FUENTE: S.E.P., Memorias, 32-1, p. 450. Hemos simplificado este organigrama, eliminando las indicaciones relativas a los requisitos de admisión a los niveles inmediatos superiores.

La orientación que dicha instancia imprimió a esta modalidad educativa fue resumida en los puntos siguientes:

I. Las condiciones y exigencias de nuestra economía nacional serán las que determinen la orientación y caracteres de la educación técnica.

II. El paralelismo entre la economía industrial y comercial y la enseñanza técnica correlativa, determinará los conocimientos que se impartan, en mayor o menor número de educandos en cada rama de la enseñanza y, en general, todos los aspectos de la obra educativa.

III. Las enseñanzas serán eminentemente prácticas; no se crearán largas carreras inaccesibles para la mayoría de la población, sino que en cada plantel se darán múltiples oportunidades de acuerdo con las condiciones económicas de los alumnos, de tal suerte que un obrero que sólo pueda estudiar seis meses un oficio, lleve ya un caudal de enseñanzas utilizables en su trabajo y aquél que en cambio pueda proseguir estudios durante varios años alcance una especialización técnica de categoría.

IV. La educación no tenderá a impartir enseñanzas "de adorno", sino que siempre buscará el medio de proporcionar al mayor número posible de gente, una aptitud para ganarse la vida como asalariado en la industria o como elemento participante en la dirección de ella." (Bassols, op. cit., p. 218)

Cf. en el Apéndice los cuadros relativos a las escuelas suscritas al Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (S.E.P., Memorias, 32-1, pp. 451-453)

(11) Cf. en el Apéndice los cuadros relativos a la inscripción y asistencia registrada en las escuelas técnicas industriales y comerciales durante el ejercicio de 1932 (S.E.P., Memorias, 32-I, pp. 309-4:3).

(12) Cf. en el Apéndice el plan de estudios para la Escuela Nacional de Maestros aprobado en 1932 (Archivo Histórico de la S.E.P., Caja 635, Ref. 203-31 (II-42)/1; 10-3-1-100).

(13) El dictamen de la Comisión Permanente del Consejo Universitario sobre las modificaciones al Art. 4 del plan de estudios de la Normal Superior, expedido en 27 de enero de 1933, estableció:

"Artículo 4. Para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación, especializado como profesor en Escuelas Secundarias, Preparatorias y Normales, se requiere:

I.- Haber obtenido en la Facultad de Filosofía y Letras el Grado de Maestro en: Filosofía, Ciencias exactas, Ciencias biológicas, Letras, Historia o en otras especializaciones que pudieran crearse posteriormente.

II.- Los alumnos que en 1933 terminen los estudios para la obtención del grado de Maestros en Ciencias de la Educación especializados para la enseñanza de las escuelas secundarias, no tendrán la obligación de obtener el grado de Maestro en la Facultad de Filosofía y Letras."

(Archivo Histórico de la S.E.P., Caja 635, Ref. 201.31 (II-42)/1; 10-3-1-101)

(14) Cf. en el Apéndice el Reglamento de Incorporación de las Escuelas Primarias Particulares, expedido el 13 de mayo de 1933 (S.E.P., Memorias, 33-II, pp. 302-303).

(15) Cf. en el Apéndice el Reglamento de Incorporación de las Escuelas Normales Particulares, publicado en el Diario Oficial el 3 de mayo de 1933 (S.E.P., Memorias, 33-II, pp. 410-413).

(16) Al respecto, es interesante la justificación que la propia Secretaría hace sobre la disminución de plazas para maestros en las zonas urbanas y semiurbanas, y el aumento de ellas en el ámbito rural al comparar las estadísticas de los años 1933 y 1934 (S.E.P., 34-1, pp. 14-15).

## EDUCACION RURAL

La década de los veinte se inició con una escuela rural entusiasta y revitalizadora acorde con los ánimos revolucionarios y esperanzadores que el movimiento había dejado. Sin embargo, para principios de los 30's la huella de la gran depresión, la exigencia por la satisfacción de demandas populares aun no cubiertas y la deficiencia técnica en la producción agrícola la desmitificaron poniendo al descubierto su incapacidad para proporcionar los elementos necesarios para ayudar a la realización del proyecto modernizador, pues es preciso tener en cuenta que los requerimientos que dicho proyecto planteaba tenían que ser alcanzados a corto plazo y con un incremento en los niveles de calidad. En otros términos, la escuela rural no podía mantenerse bajo la filosofía reivindicadora del individuo y del acceso de éste a la cultura universal, lo cual ya se había intentado superar en el período callista; era preciso que, tomando en cuenta la realidad y la cultura del país, se adaptara al proceso productivo mundial y a sus exigencias para efectuar una rápida y eficaz transformación de la naturaleza a fin de generar productos intercambiables en el mercado exterior.

Por otro lado, la existencia de doctrinas colectivistas en boga en Europa -principalmente en la U.R.S.S.- influía para la explicación del fracaso del orden capitalista mundial que parecía hacerse evidente con la reciente crisis y ofrecía nuevas posibilidades para la realización de un mejor sistema de convivencia social.

En este marco, y con la presencia de Narciso Bassols como titular de la S.E.P., el nuevo proyecto de educación rural abanderaba el desarrollo económico, el conocimiento práctico y la conciencia social colectiva como premisas fundamentales para su realización, constituyéndose así en una especie de fórmula combinada cuyo objetivo era procurar la solución de la problemática económica del país pero con una orientación social y política de mayor amplitud.

La educación rural constituía la preocupación fundamental de Bassols, ya que si las tres cuartas partes de la población se dedicaban a las actividades agrícolas,

"Mexico necesitaba escuelas donde se aprendiera a utilizar la tierra sabiamente para beneficio propio y del país." (Ruiz, E. "Mexico..." p. 68)

Este interés no era privativo del Secretario de Educación Pública; su proyecto se encontraba sustentado por el proyecto político-económico del grupo en el poder, que desde 1925 - gracias a la restauración de las finanzas nacionales-, tenía como objetivo promover y organizar el desarrollo económico del agro, no con fines monopolistas, sino con la abierta intención de desarrollar la pequeña propiedad privada, apoyándola a través de crédito, técnica, irrigación, caminos y educación. El gobierno sabía que era necesario ganar la confianza de los empresarios agrícolas, pero también era consciente de que el desarrollo agrario dependía de la urgente capacitación del principal protagonista: el campesino. Para ello era menester adiestrarlo en la utilización de las técnicas modernas e *introyectarle* una

concepción empresarial que iba implícita desde la propia modalidad del reparto ejidal, el cual se había llevado a cabo desde el parcelamiento de los ejidos entregados para la explotación individual (Gutelman, M. "Capitalismo y reforma...", pp. 95-101), hasta la obtención del crédito agrícola y ayuda técnica, ya que las instituciones autorizadas para otorgarlo - Banco Agrícola Ejidal, por ejemplo - se regían por un sistema bancario capitalista que exigía la comprobación de la solvencia económica del deudor. Logicamente, un campesino típico no constituía un deudor importante, por lo que los préstamos sólo se concedieron a sociedades que garantizaran el reembolso. Lo que se provocó con esto, del lado de los ejidatarios, fue la creación de agrupaciones seleccionadas y depuradas con elementos solventes, excluyendo así a aquellos campesinos que, debido a su precario nivel de subsistencia, no contaban con recursos suficientes como para alcanzar esa solvencia y, por lo tanto, se les obligaba irremediablemente a convertirse en jornaleros. En consecuencia, se conformaba una "clase capitalista en los ejidos" (Ibid., p. 243).

Respecto a la escuela rural, ésta contribuía a diseminar un proyecto pedagógico que ofrecía elementos de apoyo a la concreción del proyecto económico agrícola oficial, como lo eran la enseñanza de la lengua nacional; el aprendizaje de las transacciones comerciales; la introyección de un conjunto de valores civiles y nacionales; y el aprendizaje de técnicas de cultivo, herrería, y carpintería, entre otros. Hay que señalar que, en el caso de Bassols, el desarrollo agrario acorde a los preceptos del sistema económico capitalista no constituía el objetivo final del proyecto educativo rural que dirigía. Bassols estaba convencido de que el problema campesino tenía de fondo el retraso económico de la población. Sabía que la modernización técnica era la solución, pero también conocía los peligros políticos y culturales que traería su introducción en el campo mexicano. Es decir, su objetivo estaba encaminado a promover el desarrollo de las comunidades campesinas y del agro en general, pero los medios para alcanzarlo lo definían como contrario a un sistema mecanizado de explotación occidental, ya que

"(...) ni es tan segura la validez de las aportaciones de la civilización occidental; ni cabe ignorar que el indígena tenía antes de la conquista, y conserva, aunque anquilosadas y adormecidas, todas las características de una verdadera cultura (...) se haría de nuestros campesinos un ejército mecánico, exhausto de vitalidad espiritual y más expuesto que nunca a los peligros que se derivan de la inevitable pugna que existe en el seno de las sociedades modernas." (Bassols, op. cit. p. 178)

De ahí que en su concepción educativa enfatizara una orientación social caracterizada por el predominio de una ideología colectivista contraria a las necesidades del proyecto político oficial. Así, la principal modalidad de aprendizaje agrícola se concretó en la cooperativa.

Según Arce Gurza ("En busca de...", p. 181), para fines de los 20's y principios de los 30's, Calles y su grupo intentaron vincular la educación al desarrollo económico. Sin embargo, y en eso estamos de

acuerdo, "el panorama educativo fue mucho más amplio y los proyectos mucho más ambiciosos", rebasando en muchas ocasiones la intencionalidad del discurso gubernamental, y en muchas otras -sobre todo en su actividad concreta- a la propia S.E.P. Tomando por ejemplo la orientación educativa con que se formaba a los maestros, podemos ver que la capacitación, tanto en las Normales Rurales como en las Misiones Culturales, iba encaminada a conformar líderes sociales capaces de apoyar y reforzar las diferentes actividades de la comunidad en la que se estaba trabajando (explotación agrícola, labores artesanales, orientación sanitaria y alimentaria, etc). De esta forma, mientras las acciones del grupo en el poder se limitaban a proporcionar una capacitación técnica y buscar la unificación y la conformación de una nación, la S.E.P., por su parte, propugnaba por una educación integral del individuo bajo un marco social. Esto trascendía en una actitud política del magisterio de mayor compromiso con la transformación de su entorno, lo que, a su vez, iba más allá de las expectativas de esta Secretaría, a pesar de que, constantemente esta misma dependencia pidiese a los maestros que se abstuvieran de participar en política (Entrevista con Engracia Loyo y Revista "El Maestro Rural")(1). Sin embargo, en algunas regiones la actividad política de los maestros y la represión de que fueron objeto -sobre todo durante la década de los 30's, cuando participaron abiertamente en el reparto ejidal, la defensa de la educación laica, de la educación sexual o de la educación socialista-, ejemplifican de manera clara que, tanto la exigencia socio-política del momento como la ideología adquirida vía la educación formal, motivaron una actuación que fue más allá de la oficialmente deseada.

Esta situación evidencia cómo es resignificado un discurso -que es producido bajo determinados lineamientos filosófico-políticos y con una idea clara del sujeto a formar-, al enfrentarse, en su realización concreta, a un proceso de transmisión (circulación) e interpelación (recepción). La diferencia entre los objetivos inicialmente perseguidos por el grupo en el poder y aquellos planteados por Bassols y su equipo marco una distancia considerable entre la concepción pedagógica de ambos grupos. En un primer nivel podemos hablar de un interés común: la búsqueda de la modernización del agro. Pero es en un segundo nivel, la praxis de la educación, donde se hace evidente la contradicción subyacente y donde, en consecuencia, el discurso educativo oficial sufre una mayor transformación para dar coherencia a la dinámica interna de la S.E.P., de las diferentes modalidades educativas por ella institucionalizadas, y a la actuación cotidiana de los agentes y sujetos educativos (el magisterio y la comunidad rural, en general).

El gran impulso que la educación rural recibió durante la administración de Bassols, se evidencia en el siguiente cuadro comparativo relativo a la distribución del presupuesto asignado a la S.E.P.

	1927	1930	1932
Educación Primaria y Normal	(1) 44.08%	(1) 29.15%	(2) 29.7 %
Escuelas Rurales	(2) 12.19%	(2) 25.61%	(1) 31.83%

- Enseñanza Técnica	(3) 10.51%	(4) 9.52%	(4) 7.96%
Universidad Nacional	(4) 9.35%	(3) 10.53%	(3) 9.09%

FUENTE: S.E.P., Memorias 32-I, pp. 587-589.

Los números entre paréntesis señalan jerárquicamente el lugar que cada departamento ocupaba en la asignación de partidas presupuestarias y, por ende, la prioridad que se les concedía. Nótese que para 1932, fecha en que Bassols inicia su gestión al frente de la Secretaría, son las Escuelas Rurales las que reciben mayor apoyo económico. Esto viene a desmentir la apreciación generalizada sobre la política educativa del período, y especialmente sobre la actuación del propio secretario, a quien se ha caracterizado como un declarado promotor de la educación técnica en detrimento de la escuela rural mexicana.

Dentro de la concepción pedagógica que Bassols imprimió a la escuela rural se vislumbraba, en primer lugar, la capacitación del campesino para aumentar la productividad de su trabajo. Para tal efecto, se pretendió involucrarlo en su propio proceso educativo al mostrarle las ventajas que habría de traer en el aspecto económico de la introducción de nuevas prácticas agrícolas. Esto se lograría a través de la impartición de conocimientos técnicos y científicos - que aunados al reparto agrícola y las mayores facilidades para adquirir los implementos de labranza requerido, se impondrían sobre aquellas manifestaciones folclóricas y culturales locales que constituyeran "un lastre opuesto al desenvolvimiento económico de los campesinos." (Bassols, op. cit. p. 165)

La afirmación anterior contaba con un significado material y científico que en ningún momento excluía el desarrollo étnico y cultural de los grupos indígenas, ni promovía la supresión de éstos por la cultura occidental moderna. Al pretender elevar el nivel de vida de la población rural mexicana, Bassols preveía como imprescindible el desenvolvimiento económico que sólo la técnica científica podía aportar. Si la existencia de alguna práctica cultural impedía el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad, entonces sí se promovería la sustitución de tales usos locales por nuevas prácticas, lo cual no implicaba pugnar por la desaparición de las diferentes etnias sino, por el contrario, buscar su supervivencia mediante su integración al ámbito nacional. Ejemplificando esta intencionalidad podemos hablar de la existencia de curanderos y usos tradicionales para el tratamiento de enfermedades, prácticas cuya expresión social se manifestaba a través de ritos y objetos folclóricos de una gran riqueza cultural pero limitados en su carácter práctico. Bassols consideraba, en este tipo de casos, que era de vital importancia la introducción de nuevas prácticas cotidianas fruto de una cosmovisión diferente y encaminadas a desplazar a aquellas otras

"(...) las artísticas llenas de color, pero contrarias a los intereses de los campesinos, en tal forma que o se mantienen las actividades tradicionales como bellas cadenas que mantendrán atado al campesino a una producción incoachable

- apreciada por ricos extranjeros como objeto de diversión-, o se abandonan formas de producción ligadas a las tradiciones populares, para dejar abierto el camino a posibilidades económicas más fecundas (...). Más que un pueblo atrayente para turistas, México debe ser pueblo fuerte, capaz de albergar una población sana, enérgica y bien alimentada." (Ibid. p. 165)

El proyecto educativo que Bassols planteaba intentaba cubrir todos los aspectos de la vida social de los núcleos de población hacia los cuales iba dirigido. Enfatizaba la educación de los adultos, ya que, como en todo conjunto social, eran ellos los que dirigían e influían directamente la vida colectiva a través de sus diferentes formas de organización, convirtiéndose por tanto en agentes educativos para las nuevas generaciones. Para Bassols eran cuatro los "sectores" comprendidos en el proyecto educativo transformador de la población campesina: biológico, económico, cultural o técnico y social o humano.

El biológico tenía como objetivo disminuir la mortalidad infantil, combatir las epidemias, etc. En una palabra, mejorar las condiciones de salubridad para la procreación y el sostenimiento de la vida individual y colectiva.

En lo que se refiere al aspecto económico, como ya lo mencionábamos,

"La obra educativa perseguirá como finalidad inmediata llevar a introducir en los sistemas de producción y transformación de la riqueza todos los conocimientos y medios que la técnica moderna conoce y que se hacen necesarios para aumentar el ingreso líquido de cada familia campesina (...)." (Ibid., p. 177)

Por lo que toca a la educación técnica o científica, ésta tenía por objetivo suministrar a las razas indígenas una comprensión de la vida y de los fenómenos naturales basada en la ciencia contemporánea, más acorde con la realidad, superando las explicaciones teleológicas.

Por último, la educación social de las formas espirituales, artísticas y morales de la vida, era concebida de una manera un tanto diferente a los anteriores factores. Es aquí donde se clarifica la idea, ya explicada, de no suprimir el desarrollo cultural de los grupos indígenas.

Para Bassols, la cultura de los pueblos indígenas, limitada y anquilosada históricamente por una cultura paternalista de explotación y supresión de toda manifestación organizativa, no había sido eliminada. En las comunidades indígenas aun eran patentes las características y los elementos de "una verdadera cultura", que al ser retomados revivirían

"(...) una armoniosa concepción de la vida, una rica organización espiritual y un fuerte sistema de doctrinas morales (...) Nuestra educación

tiende a realizar una síntesis de dos culturas, conservando los valores positivos de las razas indígenas y tomando de la civilización occidental, con los recursos técnicos y las posibilidades que el maquinismo aporta, todo aquello que fortalecerá a nuestros indios convirtiéndolos en una raza físicamente vigorosa y mecánicamente apta para producir riquezas en mayor abundancia. Si hemos de triunfar, será porque logremos conservar la estructura espiritual de los indígenas, al mismo tiempo que los dotemos de los auxiliares insustituibles de la técnica científica (...). (Ibid., p. 178)

La propuesta de Bassols de introducir conocimientos de tipo científico al medio rural muestra su interés por romper con una cosmovisión folklórica en el sentido gramsciano (Gramsci, A. "Notas críticas...", pp. ), cuya principal característica es la de ser una concepción a nivel de sentido común, disgregada e incoherente "que limita negativamente el pensamiento original de las masas populares" (Ibidem.). Esto es, el secretario de Educación Pública sabía que el conocimiento del sentido común limitaba el desarrollo de las comunidades en todos los aspectos, pero también estaba consciente de la importancia de recuperarlo para transformarlo, ya que era a partir de éste, como manifestación original, que se debía conformar una nueva praxis socioeconómica y política. Vemos aquí un ejemplo concreto de las coincidencias que pueden ser halladas entre la filosofía pedagógica que Bassols buscó implantar en el campo mexicano y la propuesta de Gramsci de romper con el sentido común y con los elementos incoherentes de sistemas filosóficos tradicionales para crear "el buen sentido" y realizar una filosofía de la praxis.

Bassols sabía que la escuela, como ámbito institucionalizado, no daría los resultados previstos si permanecía aislada (Bassols, op. cit., pp. 177-179; S.E.P., Memorias 32-1, p. 154), y por ello señalaba la pertinencia de alcanzar una constante interrelación entre el sistema educativo y las demás instituciones que conformaban la burocracia, fundamentalmente las encargadas de fomentar las actividades agrícolas e industriales. Al mismo tiempo, sostenía la conveniencia de establecer una organización político-social donde se expresara la vida municipal de las comunidades indígenas, realizando así la concatenación de las formas organizativas autóctonas con el cuadro general de las instituciones del sector público.

La explicación de lo expuesto anteriormente radica en el proceso de constitución del aparato estatal, pues éste lleva implícito, como uno de sus principales elementos, la apropiación de intereses "civiles" y "comunes" y su respectiva conversión en objeto de la incumbencia oficial, ampliando así el radio de acción de la sociedad política. Tal expansión deriva del creciente involucramiento de sus instituciones en áreas sociales problemáticas, como pueden ser las relaciones comerciales, la construcción de infraestructura, las demandas de salubridad, etc. En otras palabras, el estado se asume, a través de sus instituciones, como el representante legal de los diferentes grupos sociales, contando con todo tipo de atribuciones para resolver y ejecutar decisiones sobre cualquier problemática social. En el

México de los 30's, este atributo estatal contaba ya con una fuerte cimentación, de modo que para Bassols, como para todos aquellos que estaban a favor de un trabajo que bien podemos calificar de interdisciplinario, la demanda por un mayor apoyo interinstitucional no era nueva. Sin embargo, la falta de respuesta a tal demanda puso en evidencia ese juego político que, más que "representar" intereses civiles, articulaba una estructura de dominación para la neutralización de conflictos con base en un interés minoritario, el del grupo en el poder. En consecuencia, el respeto a las organizaciones políticas locales no pasó de ser un planteamiento discursivo, fuera de cualquier posibilidad de instrumentación real en ese momento histórico, ya que quedaron subsumidas a la esfera de acción y control ejercido desde el centro por la red de instituciones oficiales.

Para llevar a cabo su proyecto, Bassols inició un proceso permanente de unificación federal de los sistemas y programas educativos. Desde la época de Vasconcelos existían tres distintos sistemas de escuelas: las federales, las estatales y las municipales. Con la llegada de Bassols a la Secretaría, se adoptaron únicamente dos tipos de escuelas: las escuelas "coordinadas" y las "federalizadas". Las primeras, aceptadas por algunos estados -como Zacatecas, Nayarit y Chihuahua (Archivo Histórico de la S.E.P. Caja 635)-, permitían conservar la propiedad de las escuelas que se sostenían con fondos locales pero eran supervisadas por el gobierno federal. Las segundas, cedían sus escuelas al gobierno federal acordando contribuir con la mitad del costo de su sostenimiento (Ruiz, op. cit., p. 78). Muchos estados se negaron a participar en cualquier programa conjunto y detuvieron la construcción de sus propias escuelas. Sin embargo, el gobierno federal continuó estableciendo las suyas en toda la república, consolidando así la vieja intención de concentrar en una sola institución las decisiones, la supervisión y la construcción de todo un aparato educativo oficial.

Una medida simultánea a la anterior consistió en invitar a los maestros de las escuelas aledañas a una Misión Cultural para que aprovecharan los servicios de estas últimas. Esta invitación no hacía más que reforzar las medidas tendientes a unificar los criterios vigentes en la impartición de la enseñanza, reconociendo a la S.E.P. como único centro de producción de símbolos destinados a reforzar una identidad colectiva nacional y allanando el camino para lograr una mayor efectividad en la difusión de la nueva normatividad (Circular del 11 de mayo de 1933, firmada por el Jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Manuel Mesa Andraca. Ibid., Caja 167.33). Algunos gobiernos estatales acogieron esta propuesta - como fue el caso de Morelos, bajo la administración de V. Estrada Cajigal, y el de Nayarit, cuyo gobernador era Juventino Espinosa- e incluso se registró el caso de Campeche, cuyo gobernador llegó a ofrecer a la S.E.P. el control de sus escuelas.

El que de 1931 a 1934 el número de escuelas primarias rurales aumentara de 6,789 a una estimación de 8,155 (Britton, J. "Educación y...", p. 55), a pesar de la crítica situación económica por la que el país y el mundo atravesaban, daba muestra de la importancia que Bassols y el gobierno en general concedían a este sector. La escuela rural debía fomentar la enseñanza agrícola si realmente se buscaba el

desarrollo económico del campesino mexicano. Pero, la baja calidad de la educación impartida al magisterio, el aislamiento de su centro de trabajo y su escasa preparación para la labor técnica, no reeditarían en el desarrollo proyectado para las actividades campesinas si no eran cubiertas todas estas deficiencias. Asimismo, existía otro tipo de problema que Bassols consideraba esencial y que consistía en la incapacidad de la escuela para lograr cambios por sí misma (Ruiz, op. cit. p. 120). Por eso buscó el apoyo de dependencias como la Secretaría de Industria y Comercio y los Bancos de Crédito Agrícola, entre otros, así como la asesoría de técnicos y profesionales en agricultura.

Para llevar a cabo su proyecto pedagógico, Bassols integró un equipo de trabajo más o menos afin a su ideología, sustituyendo en algunos departamentos al personal de la antigua administración por colaboradores más cercanos, como lo fueron Manuel Mesa Andraca (Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales Rurales), José Gorostiza (Bellas Artes), Palma Guillén (Enseñanza Secundaria) y Luis Enrique Erro (Enseñanza Técnica). Al mismo tiempo, contó con gente que, como Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, tenían una antigua trayectoria en el ámbito de la educación rural (3).

Como primera tarea, este equipo realizó un análisis exhaustivo de las instituciones educativas que habían venido funcionando desde la anterior administración, visitándolas, conociendo sus programas, instalaciones, adelantos, consultando los perfiles de los alumnos de primer ingreso y de los egresados, etc. En una palabra, se intentó conocer directamente el funcionamiento de instituciones como la Escuela Normal Rural, las Misiones Culturales y la Casa del Estudiante Indígena, para evaluarlas y decidir si se les reformaba o se introducían nuevas modalidades. Como resultado de dicho análisis, percibimos una crítica a la estructuración de los programas, pues estos dejaban de lado la enseñanza de la organización social necesaria para el mejoramiento de las comunidades (Análisis de Mesa Andraca sobre el funcionamiento de la Casa del Estudiante Indígena, S.E.P., Memorias 32-1, pp. 28-36). Por otro lado, estaba presente la conciencia sobre la heterogeneidad geográfica, racial, social, cultural y económica del país, lo que permitía tener una visión más cercana a la realidad para no mitificar la posibilidad de alcanzar la unificación nacional y elaborar programas educativos acordes a las necesidades de cada región.

Al tomar en cuenta las diferencias entre el proyecto pedagógico del grupo dominante y aquél de Bassols, podemos percibir en el último, un cierto respeto a la discontinuidad. De una manera clara en el discurso, y con una serie de matices en el plano de la realización concreta, se dió un amplio margen a la posibilidad de que los sectores populares resignificaran la nueva normatividad que recibían a través de la tarea educativa. Sin embargo, esa flexibilidad para manifestar el disenso no fue obra exclusiva de una intención premeditada. Gran parte de esa libertad de manifestación de diferentes normatividades se debió, en primera instancia, a una incapacidad del estado para tener bajo su control todo tipo de situaciones sociales, sobre todo tratándose de un país cuya historia y diversidad geográfica marcaban como tradición la existencia de infinidad de poderes locales en todos los ámbitos (religioso, agrario, cultural, etc.). Es cierto que en el

discurso de Bassols subsistía una posición democrática, pero no obstante su apertura, en muchas ocasiones entró en contradicción con algunas medidas llevadas a cabo por la S.E.P., como ocurrió con la federalización de la educación.

Quizás sea éste uno de los pocos momentos, en la historia contemporánea de México, en que podemos hablar de la existencia de un proyecto político-pedagógico más cercano a la realización de un "pacto democrático" con miras a la conformación de un bloque hegemónico popular, aunque no olvidemos que en otras instancias del mismo período se instrumentaron medidas tendientes a la cooptación y neutralización, tanto de manifestaciones contrarias a la política oficial -como sindicalización del movimiento obrero-, como de capacidades creativas -comercialización de tradiciones populares, como las artesanías- para legitimar los intentos gubernamentales por fomentar la identidad nacional.

Pasemos ahora al análisis de las modalidades utilizadas para la concreción del proyecto educativo rural del período correspondiente a la gestión de Bassols al frente de la S.E.P.

### La Escuela Rural

La escuela rural se constituyó como el centro de las actividades oficiales en el campo y hacia ella estaban dirigidos todos los esfuerzos: la capacitación magisterial (Escuela Normal Rural); la actualización del magisterio (Misiones Culturales, Centros de Cooperación Pedagógica, Institutos de las Misiones Culturales)(4); las publicaciones periódicas (El Maestro Rural); las transmisiones por radio y los Centros de Investigación Regional, amén de otras modalidades. Su filosofía postulaba el desarrollo económico y social de la vida rural, al afirmar que:

"La escuela no sólo ha de instruir al alumno dándole nociones más o menos útiles o más o menos prácticas; tiene también que prepararlo para que conquiste en su edad adulta una vida de campesino, superior a la que ha llevado (...)." (Reporte del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea a cargo del Profr. Rafael Ramírez. S.E.P., Memorias 33-1, p. 10)

Para que esa superación se lograra era indispensable solventar las deficiencias todavía presentes en la educación y que contribuían a hacer más difícil la reivindicación campesina. Tales limitaciones se visualizaban en la baja preparación y la improvisación del magisterio; la inadecuación de programas debido al desconocimiento de la región y del sujeto a quien iban dirigidos; y en la falta de coordinación, una vez egresados los alumnos, con el campo laboral y el comunitario. Es decir, mediaba una considerable distancia entre las expectativas creadas en torno a la aplicación de los conocimientos adquiridos -tanto para la explotación agrícola y las pequeñas industrias, como para promover el desarrollo social en general-, y lo que los alumnos lograban poner en práctica.

Para dar respuesta a tales limitaciones, se llevó a cabo un programa

de investigación y análisis del desarrollo de cada una de las instituciones de apoyo creadas anteriormente, y se procedió a su reformulación, tanto práctica como ideológica. Así, se crearon nuevas modalidades como la Escuela Regional Campesina, los Centros de Educación Indígena, las Misiones Culturales Permanentes y la Comisión de Investigaciones Indias en Carapan, Michoacán. Además, se redefinió la filosofía pedagógica que las sustentaba, concretándose mediante el cambio de orientación de algunos programas y el objetivo mismo de las nuevas modalidades.

Una de las barreras principales para alcanzar los fines deseados, se encontraba en la restricción financiera que limitaba los proyectos y que afectaba por igual al aspecto infraestructural y al salarial. Para subsanar este último problema, se procuró reforzar en el magisterio la ideología de "una vocación de sacrificio" que en términos menos románticos y más apegados a la realidad, no era otra cosa que la imperiosa necesidad económica que los obligaba a conformarse con las deplorables condiciones materiales que la S.E.P. les ofrecía. En algunas ocasiones, el sostenimiento del personal y los materiales necesarios para la escuela rural estuvieron a cargo de los habitantes de los pequeños poblados (S.E.P., Memorias 33-1, p. 5). Está de más señalar las deficiencias de este tipo de remuneración y apoyo dadas las condiciones paupérrimas en que se encontraba la mayoría de estas poblaciones.

La escuela rural, desde su "época de oro" con Vasconcelos, se concebía como reivindicadora de las necesidades del campo. Con Rafael Ramírez al frente de ella durante el período que nos ocupa, todavía persistían en su discurso reminiscencias mesiánicas educacionistas (5) a pesar de los matices modernizadores que se intentaba dar a su definición. En sus propias palabras:

"(...) la escuela rural, si no es la panacea que ha de resolver un problema secular de injusticia social, si se convierte en uno de los factores de mayor eficacia para la transformación de nuestros grupos raciales atrasados." (Ibid. p. 10)

Como se ve, aún y cuando se intentaba desmitificarla, persistía la idea generalizada de definir a la escuela rural y a los maestros que en ella laboraban como los agentes especializados encargados de promover directamente a las comunidades rurales hacia planos de vida más satisfactorios. La correlación de fuerzas locales, las creencias religiosas y supersticiones atávicas, las diferencias étnicas, las dificultades geográficas -como la inclemencia climatológica, la obstaculización de la comunicación, el consecuente aislamiento, etc., y otros muchos problemas, parecían disolverse al conjuro de una escuela salvadora y "promotora" de la transformación del México rural.

El mesianismo se hacía evidente desde la propia concepción de Ramírez, para entonces Jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea (Ibid. y Ramírez, R. "La Escuela...") y la importancia que en el discurso se daba al aumento de la matrícula tanto en la instrucción elemental como en las normales, además del auge en la construcción de escuelas. En otro tipo de documentos -como los incluidos en la

justificación de la creación de la Escuela Regional Campesina-, se percibe esta concepción a pesar del carácter interdisciplinario que este proyecto tenía tras de sí:

"(...) existe la decisión por mostrar su eficacia (de la escuela rural) y conseguir el aumento de las Misiones, hasta alcanzar el ideal de la Escuela Rural: agencias promotoras de la redención económica de las clases campesinas, semillero de generaciones mejor preparadas para la lucha por la vida, fuentes de cultura e integración social." (Ibid., p. 110, subrayado nuestro)

Sin embargo, también se hizo patente una concepción divergente dentro del mismo sector oficial. La mejor muestra la tenemos en la posición que el propio secretario de educación y algunos de sus colaboradores mantuvieron respecto a los alcances de la labor realizada por la S.E.P. Esta otra posición queda ejemplificada a continuación:

"(...) la simple labor docente de la escuela no basta para resolver un problema semejante; es decir, que no debe limitarse a educar e instruir a las nuevas generaciones, sino también esforzarse para transformar el medio en que han de vivir, en el grado y medida en que se han modificado sus hábitos y cultura. De ahí que para que la obra de la escuela agrícola, lo mismo que la de la escuela rural o cualquier otra con fines semejantes sea fructífera, es indispensable que la educación marche paralela con un trabajo de mejoramiento económico del medio rural y de la clase campesina; que se tenga conciencia clara de que el esfuerzo individual, por más inteligente, por más eficaz y enérgico que sea, es impotente para transformar ciertas condiciones, para vencer ciertos obstáculos y para imponer una nueva civilización." (S.E.P., Memorias 33-II, p. 61)

Por otro lado, algunas medidas estatales indirectas contribuyeron a matizar los atributos redentores que algunos le otorgaban a la escuela, eliminando su carácter irreal y fomentando la realización práctica y efectiva de los objetivos buscados. Tal apoyo estatal lo percibimos en medidas tales como la construcción de caminos para mejorar la comunicación y la diseminación de las escuelas rurales; o la adición al Art. 15 de la Ley Reglamentaria sobre el reparto de tierras ejidales que contemplaba la posibilidad de reservar una superficie igual a la parcela tipo que correspondía a los ejidatarios para concederla en usufructo al maestro rural (Ibid., p. 44). Esta última medida tenía tras de sí la intención de arraigar en la región al maestro a quien se le otorgaba tal beneficio, integrándolo, como agente educativo, al trabajo comunitario cotidiano mediante un interés personal y concreto.

Escuela Normal Rural

La revisión del funcionamiento de las Normales Rurales, implicó el

planteamiento de objetivos que buscaban depurar esta modalidad y la preparación que ahí se recibía, superando obstáculos que impedían la consecución de los propósitos de la escuela rural. Entre tales impedimentos se encontraban la instalación de algunas escuelas en centros urbanos y la existencia de una población escolar no campesina, aún en centros regionales, hecho que coartaba el objetivo de instruir a miembros de comunidades rurales para que, al término de sus estudios, virtieran sus conocimientos en beneficio de los pobladores de su lugar de origen, o bien, del campo en general. Asimismo, la carencia de docentes especializados para impartir una enseñanza adecuada, tanto en el área pedagógica como en la agrícola, contribuía a rezagar el funcionamiento de estas Normales. Por último, el desconocimiento y la corrupción de modalidades educativas que, como la cooperativa, eran esenciales, completaban el cuadro de deficiencias analizadas por la S.E.P. Este punto resultaba de vital importancia, ya que a través de la cooperativa se buscaba concretar parte del proyecto colectivista de Bassols al difundir una normatividad que priorizase el desarrollo social (S.E.P., Memorias 32-1, p. 47).

Quedaba planteada, una vez más, la oposición a la intencionalidad que avalaba el parcelamiento ejidatario defendido por el discurso oficial, pues para él eran el trabajo y la ganancia individual los que constituían la parte esencial de tal política. Según Lorenzo Meyer (Conferencia "La revolución mexicana", dictada en la E.N.E.P. Acatlán el 25 de noviembre de 1985), la modalidad cooperativista de explotación agrícola implementada en el período callista -y continuada durante el maximato-, tenía solamente una finalidad educativa. Es decir, se le utilizaba de manera experimental para difundir el aprendizaje práctico de técnicas agrícolas entre estudiantes y maestros, quienes posteriormente las fomentarian en las comunidades campesinas. El objetivo real, por parte del gobierno, era el de valerse de las cooperativas como una modalidad de organización para la producción, de carácter transitorio, que capacitara al campesino, sea, al sujeto educativo, para que éste accediera a la condición de pequeño propietario usuario de una tecnología agrícola que redundaría en el incremento de los niveles de productividad. De ahí que su implementación en los programas escolares se haya visto facilitada, gracias al apoyo oficial, por la dotación de terrenos, herramientas, semillas, riego, etc. (6).

Es pertinente aclarar que el discurso y las expectativas de Bassols y su proyecto iban más allá de la mera introducción de una modalidad experimental, pues estaba interesado realmente en continuar con un sistema que por siglos había sido utilizado por los indígenas y que, aunado a las influencias provenientes de teorías socialistas, sería implantado a nivel nacional. En opinión de Silva Herzog, el secretario de educación

\*Aceptaba el utilitarismo europeo, pero rechazaba la moralidad individualista del capitalismo contemporáneo, en favor de las tendencias comunales de los nativos. Su meta única para la educación era la unidad nacional con base en una mezcla de colectivismo marxista e indígena en combinación con la

tecnología occidental." (Britton, op. cit. y S.E.P., Memorias 32-II, p. 53)

Esta propuesta partía del conocimiento de la escasez de recursos económicos como una de las causas que originaban la problemática rural, y preveía la imposibilidad de exigir un mayor rendimiento al magisterio mientras no se elevase su salario y se le apoyara con la infraestructura requerida para realizar su labor educativa.

Con todas las consideraciones ya mencionadas, el 15 de marzo de 1932 se establecieron las nuevas bases y planes de estudio que tenían como finalidad superar las deficiencias descritas e impartir, con una nueva orientación filosófica, enseñanza normal rural en 17 centros distribuidos por todo el país. De esta manera se ampliaría la oportunidad de acceso de las comunidades rurales a la enseñanza primaria elemental y a los trabajos de extensión educativa promovidos desde la S.E.P. (7).

### Misiones Culturales

La situación de las misiones culturales, por su parte, había venido acumulando en su interior, a lo largo de una década, una serie de deficiencias que impedían la consecución de sus fines en cuanto a su papel de transformador de la comunidad mediante su constante intervención para "enderezar" la práctica educativa en la comunidad (a través de cursos de perfeccionamiento, capacitación y apoyo y, principalmente, la introducción de nuevas formas de vida, conocimiento y concepción de la realidad)

Según el análisis que Bassols y su equipo realizaron, tales deficiencias se resumían en los siguientes puntos:

-Intento por abarcar demasiado teniendo como resultado una puesta en práctica a medias.

-Exigencias a los misioneros que no estaban a su alcance para cumplirlas (habilidad y experiencia fundamentalmente)

-La limitación del tiempo obligaba a abarcar todos los temas de una manera rápida y desgastante para los maestros, reduciendo lógicamente su eficacia, especialmente porque la mayoría contaba solamente con un mínimo de educación.

-La tan deseada transformación de la comunidad no se podía lograr sólo con la educación; se necesitaba la participación de todas las ramas del gobierno, recursos de todo tipo y técnicos que estudiaran cada aspecto del problema.

Existían tres tipos de misiones: las viajeras o ambulantes, las permanentes y las especiales urbanas.

Las misiones culturales ambulantes ( 13 en toda la República ) (8),

realizaban sus trabajos durante cuatro semanas, tiempo destinado a los "institutos" (9) que se realizaban en diferentes partes del país.

Generalmente, las personas que conformaban tales institutos se encargaban de áreas como el trabajo en pequeñas industrias, la agricultura, la educación física, la música y el canto, las artes populares, además de contar con la participación de una trabajadora social y un encargado de dirigir en conjunto estos trabajos. Sin embargo, la composición podía variar o extenderse según las necesidades de la región o la existencia de personal disponible para su realización. Así, en algunas ocasiones, los institutos de las misiones culturales se componían, además del jefe de la misión y de un agente de organización (que sustituía en ocasiones la actividad de la trabajadora social con un alcance mucho mayor, a nuestro modo de ver) de un médico y una enfermera (o cualquiera de los dos), un maestro en artes plásticas y un operador de cine (10). Su labor de orientación y capacitación que ellos llamaban de perfeccionamiento, tenía una duración aproximada de un mes y medio.

El período que tales institutos destinaban a la capacitación era insuficiente, por lo que, por medio de un dictamen de la Comisión Especial, (11) se sugirió la ampliación del trabajo de la misión viajera a

"(...) dos o tres meses antes o después de los trabajos con los maestros, para que los encuentre en plena labor profesional, y ahí mismo sobre el terreno, los ayude, los estimule y lleve a cabo, a través de ellos, la labor social que corresponde a tan benéficas instituciones."  
(S.E.P. "Memorias", 1932-I, pag. 125).

La idea de Bassols era que las misiones realizaran un trabajo de mayor trascendencia. Cuando las comunidades y los maestros rurales contaran con la oportunidad de convivir más tiempo con los misioneros, éstos tendrían una influencia más amplia sobre aquellos y mejores serían sus logros. Además, con esta extensión temporal la investigación sería más fructífera ofreciendo un mayor número de elementos en el estudio de los problemas de la región, ampliando la visión que sobre ella se tuviera para encontrar soluciones más reales y objetivas, evitando con esto la desviación de esfuerzos por la ignorancia.

El misionero ambulante se erigía como el agente educativo, transmisor de una normatividad "moderna" emitida desde la institución centralizadora en materia educativa manteniendo en constante contacto al maestro rural y a la comunidad en general con la SEP y las diferentes instancias sociales que empezaban a conformar una nación (gobierno federal, otras instituciones gubernamentales, la exaltación de otras formas culturales, el conocimiento de otras regiones, etc). Por un lado se intentaba transmitir enseñanzas prácticas y técnicas que contrarrestaran tradiciones retrogradadas (técnica y económicamente hablando) o ideas fanáticas que obstaculizaran su mejoramiento material (utilización de abono, explicación sobre la función de reproducción que combatiera mitos y prejuicios, etc.) Aquí nos encontramos con el papel del médico, o el del profesor agrónomo, o el mismo proyecto de introducir la educación sexual con diferente

graduación según la edad y el nivel escolar del alumno. Asimismo, el agente de organización social (cargo que en el mayor número de los casos quedó en manos de una mujer) contemplaba aspectos de "higienización" y organización social tomando en cuenta como sujeto social primordial a la mujer campesina. Es interesante ver como en el proyecto educativo de Bassols se ofrece especial atención al trabajo y capacidad femenina para promover su intervención en áreas que antes únicamente estaban destinadas al hombre, como fueron la escuela (cuando se tenía acceso a ella) y la organización comunitaria fuera del sistema familiar. Más adelante retomaremos la temática con mayor amplitud, sin embargo, es importante mencionar este aspecto en este momento, ya que mediante la intervención de la mujer en una vida social más amplia se iniciaron organizaciones de madres de familia, clubes de costura, grupos de trabajadores de pan, clubes para el mejoramiento de la conducta moral y social, comisiones de aseo, de reforestación, de recreaciones, etc. (Reporte de Inspección de Jalisco, Nayarit, 2 de junio de 1933. Archivo Histórico de la SEP, caja 178.1) agrupaciones todas ellas novedades para la época que antes ni siquiera se contemplaban.

Además de este tipo de organización femenina del que sólo en algunos casos pudimos encontrar referencias concretas -es decir, ejemplos donde se informe que esto se llevó a cabo-, (13) la misión cultural mantenía objetivos de organización en general cuya intención era contribuir a la educación integral del individuo, así como el fomento de la vida comunitaria. Esta idea mantenía implícito el proyecto transformador de las masas campesinas que Bassols divide en los cuatro aspectos anteriormente explicados biológico, económico, cultural, o técnico y social o humano. Así, la organización de cooperativas sobre construcción, amueblamiento y aseo de hogares, sobre higienización de poblados (14) y sobre vestidos y alimentación estaba presente ya fuera como proyectos a realizar o como realidad, medianamente, lograda de acuerdo a la escasez de presupuesto para su puesta en práctica, la falta de personal capacitado, y a las propias condiciones de la localidad donde se quería llevar a efecto (rencillas personales, políticas, etc)

También la organización de exposiciones con los trabajos producidos por los alumnos de artes plásticas, canciones, corridos y bailes regionales, así como la organización de olimpiadas, concursos, etc., tenían como finalidad promover la convivencia y el desarrollo social.

Por otro lado, la misión cultural poseía otra característica más que la hacía funcionar como una especie de inspector formal que retroalimentaba constantemente al centro, con información fresca sobre las condiciones en que se encontraba trabajando el proyecto a su cargo y la situación existente en el medio rural en general:

A través de la revisión de una serie de documentos de primera mano - como son cartas de sindicatos campesinos, oficios firmados por asociaciones de padres de familia, solicitudes enviadas por parte de asociaciones tales como la Cámara Nacional de Comercio de Pánuco, Ver., (15) para la instalación de misiones, solicitudes independientes de inspectores regionales o de maestros rurales, informes y reportes de integrantes de las propias misiones, etc.-, nos damos cuenta del importante papel que jugaban las misiones culturales en la población rural en todos los niveles. En algunas ocasiones se llegó incluso a mencionar la "simpatía del pueblo hacia los integrantes de la misión cultural", (16) como también en algunas otras se acusó a profesores participantes en ellas de provocar "agitación violenta". Tal es el caso del informe de la misión cultural de Jaumave, Tamps., del 6 de agosto de 1933, en donde se informa sobre un problema que definen como "período de crisis de bastante gravedad por el cual atravesaba aquella misión", cuando un profesor empezó a gestionar la dotación de ejidos a diferentes pueblos de la región. La medida, como era de esperarse, provocó la reubicación de este maestro. No obstante, la complicación del problema llegó a tal grado que involucro desde la organización de comités agrarios, la actuación de sindicatos blancos por parte de hacendados y del gobierno local, hasta la intervención de generales militares. Esto consta en el propio documento revisado, donde se afirma que la solución del conflicto no sería posible únicamente contando con la intervención de la S.E.P. " (...) sino del gobierno local (léase estatal), de la Secretaría de Agricultura y Fomento y tal vez de elementos más poderosos". (S.E.P., Archivo Histórico, Caja 167, folio 2).

Con este ejemplo anecdótico se hace palpable la serie de dificultades e impedimentos locales a los que se veía sometido constantemente el magisterio y con él, todo el sistema educativo que se proponía modificar con un discurso, revolucionario o no, pero que en la práctica afectaba intereses particulares. También podemos percibir la lucha que aún tenía que enfrentar el estado, en su doble dimensión formal y material, para ser reconocido como mediador de conflictos y representante de la legalidad y el derecho. A pesar de esto, en el campo educativo el estado iba afianzando poco a poco el terreno ganado respecto a la federalización de las políticas educativas. Consecuentemente, la S.E.P. podría considerarse, en un alto porcentaje, como una institución de las más consolidadas del estado mexicano, de acuerdo al grado de representatividad y legalidad que se le atribuía, tanto para la resolución de conflictos fuera de su campo de acción - como los agrarios, jurídicos, (17) etc.- como dentro del ámbito de la problemática escolar (18). Esta respuesta es obvia si nos detenemos a reflexionar sobre un hecho trascendental: fue la S.E.P. la primera portadora del discurso oficial en regiones donde, antes de los 20's, solo penetraron los misioneros españoles o algún líder revolucionario sin mayor fuerza política. De ahí también por que,

todavía para 1933, la S.E.P. ocupaba uno de los primeros lugares (el segundo, después de Guerra y Marina), con un 14.67% del presupuesto federal otorgado a las diferentes secretarías de estado (19).

La función de las misiones culturales permanentes, por su parte, tuvo pocos alcances en su realización concreta, más no en sus pretensiones. Para 1932 había una sola institución de este tipo, la de Actopan, Hidalgo, ya que la otra que completaba la serie de esta modalidad había funcionado únicamente hasta el 30 de noviembre de 1931 en Paracho, Michoacán ( S.E.P. "Memorias" 1932-I, p. 134).

El plan inicial de este tipo de misiones (1928) había sido diseñado sobre la base de contar con la cooperación de las Secretarías de Agricultura y Fomento, de Industria y Comercio y el Departamento de Salubridad. Este trabajo combinado no se llevo a cabo, y el hecho de que el programa de esta misión quedara a cargo exclusivo de la S.E.P., significó destruir en su parte esencial el proyecto elaborado.

Teniendo en cuenta el anterior problema y el alto costo que estas instituciones representaban para el erario, las misiones culturales permanentes no pudieron erigirse en un sistema nacional, quedando solamente la misión de Actopan - a cargo del Dr. Manuel Gamio- como el único experimento tipo que, para finales de 1933, se incorporó a la Escuela Agrícola de El Mexe, Hgo., convirtiéndose posteriormente en Escuela Regional Campesina ( S.E.P. "Memorias" 1933-II, p. 100 ).

Sus propósitos fundamentales eran:

- 1) Procurar el mejoramiento de la vida económica de la región.
- 2) Impulsar campañas de salubridad e higiene.
- 3) Instrumentar cursos tendientes a la elevación de la vida doméstica, así como fomentar el gusto por una mayor variedad de recreaciones que propiciaran la participación activa de la comunidad.
- 4) Promover nuevas formas de organización social y cultural.
- 5) El trabajo con núcleos completamente indígenas "enderezando su acción rehabilitadora esencialmente hacia la gente madura y tomando a la comunidad por entero". ( Ibidem, p. 147)

Otro tipo mas de misión cultural, la misión cultural urbana, se organizó al principio de la administración de Bassols, el 12 de enero de 1932. Su labor estaba dirigida hacia las escuelas primarias en las capitales de los estados con la finalidad de presentar a los maestros en ejercicio los programas y lineamientos del programa educacional de la S.E.P., promoviendo, de este modo, la unificación del sistema educativo del país en sus premisas fundamentales. De esta manera, el normativo simbólico a difundir entre los sujetos-agentes educativos otorgaba mayor peso a elementos cohesionadores, como el lenguaje, una interpretación histórica homogeneizada por la visión oficial, hábitos de disciplina y trabajo, etc. Paralelamente, se buscaba mejorar la preparación profesional de los maestros urbanos y divulgar, por medio de conferencias, distribución de publicaciones y organización de festivales, " (...) la ideología del movimiento social del México.

actual en el terreno educativo" ( S.E.P. " Memorias", 1932-I, p. 156 ).

Una vez más, las misiones - ahora en su carácter de urbanas -, funcionaban como correas transmisoras del proyecto político pedagógico que la S.E.P. intentaba consolidar, creando y sosteniendo el contacto permanente entre todas las partes del nuevo sistema educativo postrevolucionario, incluyendo, por supuesto, a las localidades con mayor población. En consecuencia, podemos decir que las misiones culturales jugaron un papel esencial para agilizar el proceso de circulación del discurso oficial, ya que se encargaron de difundirlo y actualizarlo. En su constante ir y venir del centro a la periferia, aportaban información sobre las resignificaciones que este discurso sufría en el momento de su recepción y lograban, así, orientar el curso de las subsiguientes disposiciones de la Secretaría.

Al poner en vigencia los nuevos lineamientos de las diferentes dependencias de la S.E.P., las misiones culturales, junto con las escuelas normales rurales, pasaron a integrar la Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales Rurales, dirigida por Manuel Mesa Andraca. Al mismo tiempo, bajo la coordinación de Rafael Ramírez, existía el Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea, siendo entonces dos las instancias de la S.E.P. que se encargaban de la educación rural en sus diferentes aspectos.

La Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales organizó, desde el 25 de marzo de 1932, cursos por correspondencia destinados a los maestros rurales. Esta modalidad dejaba ver un interés mayor por parte de la S.E.P. para fomentar la capacitación agrícola y difundir conocimientos técnicos a través de cursos relativos a pequeñas industrias o a la organización de escuelas y jardines de niños.

Esta modalidad fue adoptada al caer en la cuenta del desfase registrado entre la formación recibida por el magisterio y la enseñanza técnica agrícola que los normalistas estaban llamados a impartir, el cual constituía uno de los principales problemas a superar. Por ello fue necesario instrumentar todo tipo de medidas tendientes a reforzar la labor del magisterio rural en ejercicio.

Así, el trabajo de las misiones culturales significó, desde un principio, un apoyo adicional a la capacitación y formación del magisterio. Sin embargo, fue hasta ahora cuando esta retroalimentación empezó a cobrar un cariz de mayor importancia que se concretó en la Escuela Regional Campesina. Los antecedentes de esta modalidad educativa datan del primer año de la gestión de Narciso Bassols, pues desde entonces trató de establecer una relación más estrecha entre la Escuela Normal, perteneciente a la S.E.P., y las Escuelas Centrales Agrícolas, adscritas a la Secretaría de Agricultura, logrando que estas últimas pasaran a depender de la S.E.P. y, finalmente, en febrero de 1933, empezaran a realizar un proyecto conjunto con las normales y a las misiones. Esta vinculación devino en lo que fue el gran proyecto educativo de Bassols en cuanto a educación rural se refiere: la Escuela Regional Campesina.

Antes de que pasemos a analizar el proyecto fusionador de estas tres modalidades, mediante el cual Bassols intentó ser congruente con la idea de realizar un trabajo interdisciplinario que ayudara a la

superación de la incapacidad que la escuela rural tenía para fomentar el desarrollo social y económico por sí misma, es necesario mencionar que la Escuela Central Agrícola no escapó al análisis exhaustivo de su funcionamiento previo. A continuación se enlistan las observaciones más sobresalientes del reporte publicado por la S.E.P. sobre los alcances y limitaciones de la acción desarrollada por las Centrales Agrícolas.

1.- En ciertos casos, las escuelas tuvieron el inconveniente de hallarse fuera de una zona agrícola de características homogéneas definidas, condición indispensable para que pudieran ser de tipo regional.

2.- La admisión de alumnos no se realizó con apego a los requisitos previamente definidos, que consistían en restringir la matrícula a hijos de ejidatarios y de agricultores en pequeño, radicados en la zona correspondiente a cada escuela. Al no tomarse en cuenta ésto, se permitió la entrada a individuos con una posición económica desahogada y que generalmente provenían de comunidades urbanas.

3.- La diversidad tan amplia de alumnos vino a desvirtuar el carácter regional de las escuelas, además de convertirlas en instituciones elitistas por el perfil del alumno que las integraba.

Además, existía el problema de su aislamiento, de su funcionamiento desconectado de las escuelas rurales, los bancos agrícolas y otras instituciones de apoyo, cuya acción complementaria se hacía indispensable. Si a lo anterior se añade el ya conocido y reiterado problema presupuestal que limitaba la obtención de los materiales didácticos, de la materia prima y los implementos técnicos necesarios (abono, semilla, maquinaria, etc.) (20) se tiene una idea general de su débil impacto en la comunidad.

#### Escuela Regional Campesina.

El objetivo fundamental de la creación de esta escuela radicaba en establecer una institución educativa que abarcara regiones agrícolas homogéneas o coincidentes -independientemente de la inclusión de diferentes entidades federativas en la delimitación de una región-, para que fueran estudiadas a fondo por los propios habitantes y contar así con los elementos técnicos y científicos necesarios para su explotación.

La intencionalidad subyacente en esta modalidad era la de proporcionar a los sujetos educativos una preparación técnica agrícola, sin olvidar la magisterial, que al mismo tiempo tuviera una orientación hacia la organización social e incidir así en la transformación de la comunidad. Para que ésto fuera posible, se consideraba necesario establecer un instituto de investigación regional a través del cual se conocieran los diferentes tipos de problemas de la región, tanto geográficos y económicos, como culturales, étnicos y sociales.

De ahí que la estructura de la Escuela Regional Campesina partiera de la indispensable vinculación de tres instancias fundamentales: educación mixta, instituto de investigación e instituto de acción

social (S.E.P. "Memorias" 1933-II, pp. 67 y 90).

La idea de que la educación fuera mixta rompía el viejo esquema de separar sexualmente a los alumnos con base en una supuesta diferenciación en la capacidad intelectual y en la consecuente asignación de tareas y actividades propias de cada sexo. Gran parte del contenido curricular de esta escuela estaba orientado al conocimiento técnico de la explotación agrícola e industrias pequeñas, lo cual, anteriormente, hubiese significado la exclusión automática del sexo femenino. Es indudable que la Escuela Regional Campesina constituyó un avance para la época, sin embargo, todavía bajo esta modalidad se establecían diferencias en los programas de acuerdo al sujeto sexual a quienes iban dirigidos. Es cierto que el grueso de los programas se elaboraban definiendo al hombre como el sujeto fundamental del desarrollo agrícola, relegando a la mujer al ámbito doméstico (21), pero también es cierto que por fin se prestaba mayor atención a la mujer campesina al reconocer el papel esencial que jugaba como agente social para la reproducción o transformación de la vida familiar y comunitaria (op. cit. p. 68).

Se definía a la mujer como verdadero agente de cambio dentro de la comunidad desde el momento en que se le asumía como la introductora potencial de nuevas pautas de conducta, que iban desde una alimentación más balanceada, hasta la utilización de remedios medicinales ajustados a los avances de la civilización occidental, pasando por la redefinición de la administración de la economía campesina y la organización social. De ahí que se le incluyera como sujeto educativo al privilegiaren su educación la economía doméstica -instrumentando cursos tales como cocina y nutrición, lavado y planchado de ropa, costura, higiene, puericultura, primeros auxilios y nociones básicas de enfermería-, en tanto estos constituían un medio idóneo para hacer llegar una nueva normatividad acorde con el proyecto pedagógico oficial y facilitar así la modernización del agro. Esta intención es más evidente en los cursos para agentes de organización rural, especialmente elaborados para mujeres, donde los conocimientos impartidos abarcaban ámbitos otrora exclusivos para los varones. Asimismo, los cursos técnicos tenían una proyección comunitaria, pues comprendían: cursos de horticultura y jardinería, cría y explotación de animales domésticos e industrias rurales. (op. cit. pp. 79-80).

Es importante mencionar que en este tipo de cursos existían materias que por primera vez formaban parte del currículum de la escuela rural - tales como Legislación Rural y Orientación Económica Social (para ambos sexos); Contabilidad Agrícola y Documentación Comercial (para varones); y Estudio de la Vida Rural, (para mujeres)-, y que comprendían una serie de prácticas relacionadas con el trabajo de investigación realizado en la propia escuela. Este último curso tenía implícita una idea bastante amplia sobre las labores y necesidades agrarias, cuya realización concretaría algunas posibilidades de crecimiento económico y, por ende, de elevación de los niveles de vida de las comunidades rurales. Sin embargo, no olvidemos que esta interpretación sólo abarca el planteamiento del problema, su puesta en práctica y el logro alcanzado rebasa el período histórico estudiado.

El Instituto de Investigación, como ya lo mencionábamos anteriormente, buscaba depurar, "desde un punto de vista científico y práctico", el

material de enseñanza basándose en el estudio de varios aspectos fundamentales de la región para plasmar así los canales mediante los cuales se difundirían las enseñanzas técnicas, culturales y de fomento agrícola-industrial, así como su impacto en la comunidad. En esta tarea, el Instituto de Acción Social, era apoyado por las misiones culturales (22). Estas últimas, al fusionarse en las nuevas escuelas y regiones y quedar al margen del subsidio oficial, adoptaron una modalidad "permanente" que no debe confundirse con la ya explicada y que se concretó en Actopan, Hgo. y Paracho, Mich. Tal "permanencia" radicaba en la concentración de su actividad, antes itinerante, en una sola región, con el objeto de ofrecer una mejor orientación y realización de su trabajo. Estas misiones radicaban desde entonces en las escuelas regionales existentes en el país (sin que dejaran de funcionar las restantes en normales y centrales), reduciendo con ello su círculo de acción, ya que dejaban fuera del programa a una gran cantidad de comunidades rurales. La justificación que Bassols daba a esta situación consistía en priorizar la calidad de la labor realizada, sacrificando con ello la cantidad de lugares visitados, pero garantizando mayores posibilidades de cumplimiento de los programas, concretando los pocos recursos financieros en una institución.

La reacción contraria a esta disposición no se hizo esperar y algunos sectores propugnaron por el regreso de estas misiones a su antigua condición de movimiento, puesto que la finalidad perseguida al crear esta modalidad había sido la de constituirse en un elemento nacionalizador y cohesionador de las comunidades más aisladas a través del contacto periódico con el maestro, llegando hasta el más recóndito lugar.

Algunas oposiciones a la paralización de las misiones culturales se originaron en el rechazo a la subordinación que implicaba la adhesión de éstas a una escuela regional campesina, ya que se hablaba de una preferencia a la enseñanza agrícola en detrimento de la labor sociocultural. Desde este punto de vista se argumentaba que:

" Las misiones quedaron subordinadas a esas escuelas, como simples auxiliares de las Regionales Campesinas. La nueva situación molestó a los misioneros que se sintieron un poco subestimados o como degradados en la categoría de sus funciones" ( Perez Rocha, M. "Socialismo...", p. )

Esta última aseveración nos demuestra el enfoque agrarista que algunas escuelas le dieron al proyecto, modificando el discurso al ser recibido, ya que en su origen el proyecto buscaba el equilibrio entre la capacitación técnica y la capacitación normalista.

Así pues, el Instituto de Acción Social y las Misiones Culturales -en su modalidad permanente dentro de la Regional Campesina- tenían la finalidad de llevar a cabo una labor de extensión para atender las necesidades regionales específicas y motivar a la población a buscar nuevos horizontes de desarrollo, utilizando como apoyo bibliotecas.

circulantes y películas, entre otros. El financiamiento requerido para instrumentar esta modalidad fue aportado por la S.E.P. gracias a la importancia que se concedió al proyecto.

En cuanto a la actividad docente que la regional campesina llevaba a efecto, podemos mencionar que estaba orientada de acuerdo con los estudios que el instituto de investigación realizaba. Es decir, se buscaba adecuar los programas a las necesidades específicas del alumno y de la región misma, tratando de conformar un sujeto que a la vez que aprendiera la parte del mundo occidental que se le presentaba, pudiese desarrollar sus aptitudes y potencialidades a fin de constituirse en el agente transmisor idóneo para la población rural. Además, conocería las técnicas adecuadas para lograr la superación económica de su localidad y trascender, así, los límites del salón de clases para constituirse en el promotor del desarrollo de la comunidad con base en el "conocimiento íntimo de los problemas, de la definición de soluciones y el trazo de programas para lograrlas" (Ruiz, E. "Mexico...", p. 121). Mediante la escuela regional campesina, el sujeto y futuro agente educativo quedaba estrecha y permanentemente ligado a la institución de educación superior y a su medio, recibiendo dirección, supervisión y orientación de una manera sistemática y con una orientación comunitaria que ponía especial énfasis en la agricultura y en la artesanía.

Los programas educativos a seguir en este tipo de modalidad estarían subordinados a los resultados de las investigaciones que para la planeación de cada escuela se hubiesen realizado, de modo que fuesen las necesidades de cada región las que definiesen los cursos convenientes. Se preveía, además, una gran flexibilidad, pues estaba contemplada la creación de cursos de especialización que se impartirían como ampliaciones de los cursos básicos, profundizando la enseñanza agrícola-industrial. De nuevo percibimos aquí una cierta apertura, tomando en cuenta la heterogeneidad del país en todos los aspectos, para la conformación de un sujeto colectivo que se identificase con un bagaje mínimo de valores culturales y económicos homogéneos.

En la metodología y los programas de los cursos revisados, nos percatamos de una constante relación entre la enseñanza teórica y la práctica, ya sea mediante talleres, laboratorios o la explotación de las parcelas, propiedad de la escuela o terrenos privados. En otras materias de carácter más especulativo, como la aritmética y la geometría, la consigna era enseñar ejemplificando constantemente con motivos rurales. Por eso se postuló que

" Se pondría el más decidido empeño, valiéndose del ejercicio constante, del ejemplo, de la observación oportuna, del contacto íntimo con la naturaleza, de sesiones artísticas, etc., en desenvolver la personalidad, la iniciativa y el sentido estético de los educandos, para hacer de ellos hombres de carácter, emprendedores, con espíritu de servicio social, valientes y sencillos, capaces de apreciar la vida en

Existía, pues, interés por cumplir con las premisas de la educación integral del individuo vinculando el aprendizaje con su vida cotidiana. Quizás la vieja idea de llevar la escuela de la acción al campo rural persistía en la pedagogía filosófica de algunos educadores, aunque no tan abierta y decididamente como en tiempos de Saenz. Lo que estaba claro era la necesidad de establecer una metodología práctica cuyos resultados pudieran percibirse de la manera más rápida posible, tanto por la urgencia económica que los años de crisis exigían como, principalmente, por la necesidad de difundir una normatividad simbólica orientado al desarrollo del campesino.

Uno de los principales problemas con que esta escuela se encontró nos remite a la dificultad de captación de alumnos, ya que por las condiciones económicas y educativas en que éstos se encontraban, su reclutamiento se hacía más penoso.

La edad prevista para el sujeto a educar era precisamente aquella en la que se encontraban los individuos que mayor apoyo laboral prestaban a los trabajos agrícolas y domésticos - de 14 a 20 en los hombres, y de 12 a 18 en las mujeres-, y la necesidad exigía el trabajo más que el estudio. Por otro lado, existía una muy baja o nula preparación en individuos interesados en tomar los cursos y que contaran con la edad adecuada. La solución a estos problemas se canalizó flexibilizando la selección de alumnos estableciendo internados donde se pensionaba a estudiantes subsidiados tanto por el gobierno federal como por los gobiernos de los estados, organizaciones campesinas u otras entidades o particulares-, e introduciendo cursos preparatorios de un año para homogeneizar al alumnado.

Por otro lado, la manera como se encontraban organizados los cursos que constituían el Proyecto de Educación de la Escuela Regional permitía al alumno obtener una formación mínima que no dejara truncada su preparación si decidía abandonar el proyecto antes de obtener el título de maestro ( que era la más alta jerarquía otorgada por esta institución ). Es decir, tenía opción de elegir algún tipo de preparación lo suficientemente completa como para poder subsistir sin tener que cursar todos los niveles necesarios para llegar al máximo escalón ahí otorgado ( normal rural, agentes de organización rural, cursos especiales de perfeccionamiento en agricultura e industria.)  
(23)

Con esta forma de integrar y relacionar los programas de estudio de una modalidad cuya premisa fundamental era la interdisciplina, nos damos cuenta que había conciencia de las limitantes del sujeto educativo y que, más que el interés por implantar un sistema curricular, el objetivo era promover un aprendizaje real para su posterior utilización práctica, hecho que respondía a una exigencia de desarrollo económico nacional.

Para crear un ánimo de aceptación a estas modalidades educativas dentro de la comunidad, la labor extensiva tuvo otro nivel que fue el de la promoción y desarrollo de experiencias a domicilio " proyectos

reales ", usando en algunos casos, como " cuna de penetración ", al muchacho que se educaba en la escuela - hijo, pariente o conocido del agricultor-. En otras ocasiones se intentaba la realización de obras materiales de interés general - económico, sanitario o de servicio público- aprovechando...

" (...) para despertar y fomentar el sentimiento de solidaridad y afinidad cultural, el espíritu de servicio social y el ansia colectiva de una vida mejor" ( Bassols, N. " Obras " pag. 93)

A pesar de que, como ya lo vimos anteriormente, la S.E.P. conminaba al maestro para que no realizara una actividad política, en las bases de creación de la escuela regional campesina se habla de aprovechar los mínimos síntomas de interés orgánico...

" (...) o brotes espontáneos de cooperación, y cuando haya la seguridad de poder seguir su marcha, vigilarlos y mantenerlos en contacto con la escuela por medio del maestro rural o del líder local"

Esta propuesta de fomento a la organización comunal iba muy de la mano con la modalidad cooperativista presente en toda la escuela regional como medio didáctico esencial para la explotación agrícola. La participación política del magisterio, contraria a las intenciones del grupo revolucionario en el poder, iba más allá que el simple " desobedecer " a sus superiores, llevaba implícita una orientación por demás clara y poco ortodoxa : realizar con los elementos tanto prácticos y culturales, como tácticos y coyunturales, un trabajo político bien definido, o sea, la exigencia del cumplimiento de demandas colectivas aún no cumplidas.

Para 1933 existían tres escuelas regionales campesinas:

1) El Mexe, Hidalgo, donde se incorporaron la Escuela Normal de Actopan, la Central Agrícola de El Mexe y la Misión cultural Permanente que trabajó anteriormente en Actopan y que en ese momento desarrollaba sus actividades en Ixmiquilpan, junto a una Comisión de Estudios o Investigaciones Indias, dirigido por el Dr. Manuel Gamio. Estas últimas instituciones, al incorporarse a la Escuela Regional Campesina, continuaron sus trabajos; la primera dentro del Instituto de Acción Social y la segunda dentro de investigación.

2) La Huerta, Michoacán, donde se fusionaron la Escuela Normal Rural de Erongarícuaro y la Central Agrícola la Huerta, que contaba con instalaciones adecuadas pero con la limitación de su cercanía a una zona urbana.

3) Se menciona una tercera regional ubicada en Jalpa de Méndez, Tabasco, cuya fecha de fundación es el 13 de julio de 1933, pero de la

cual no encontramos mayor referencia ( S.E.P. " Memorias" 1933-II, p. 114).

El proyecto había sido planteado a largo plazo. El sistema de Escuelas Regionales se iría integrando paulatinamente de acuerdo a las necesidades de las regiones y a las posibilidades presupuestarias oficiales. El proceso a seguir se planteaba de la siguiente manera:

a) Adaptación de las escuelas centrales, que se conservaron en su totalidad, al nuevo tipo de escuela regional ; es decir, se contemplaban como núcleos de futuras escuelas regionales.

b) Incorporación de algunas escuelas normales a las centrales agrícolas en regiones donde existían duplicaciones innecesarias por ejemplo, las incorporaciones en Hidalgo y Michoacán.

c) Adaptación progresiva de las escuelas normales, consistente principalmente en la dotación de elementos agrícolas e industriales "para aumentar su capacidad como escuelas y como explotaciones" ( Ibidem, p.108)

d) Cambios de localización de escuela normales y su adaptación correspondiente.

e) Creación de nuevas escuelas regionales campesinas.

En este último punto ya existían proposiciones sobre futuras posibilidades que se fincaban en la importancia agrícola de la región, así como las necesidades de desarrollo. Por ejemplo, se hablaba de: el sur de Jalisco o Colima, algún lugar adecuado de la costa entre Michoacán y Guerrero, la región de Tabasco, la Huasteca, el Istmo de Tehuantepec.

Con toda esta proyección es evidente que se buscaba explotar la capacidad productiva del país a través de sus regiones agrícolas mas importantes. El tesoro estaba descubierto, solo era cuestión de saberlo explotar.

Por supuesto que para alcanzar esta meta existía por su parte de Bassols la idea previsor de conformar un sujeto educativo integral que pudiese llevar a cabo un juego político democrático mediante su participación en la decisión y ejecución de alternativas y propuestas de trabajo. Para eso instrumenta una serie de medidas tendientes a ampliar el horizonte cultural de la población elevando su cosmovisión desde un nivel de sentido común hasta otro de buen sentido.

Con la creación de la escuela regional campesina, la antigua Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales Rurales cambio a Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural teniendo como ambito de acción mucho más amplio al incluir el elemento agrícola en su agenda de trabajo.

En las escuelas centrales agrícolas y las regionales campesinas, la práctica de la aparcería era común para realizar la explotación agrícola. Esta modalidad agrícola consistía en arrendar las tierras que en un año la escuela no pensaba utilizar. Cuando la institución educativa proporcionaba la tierra, agua y semillas, el pago que exigía,

era la mitad del cultivo; cuando solo "prestaba" la tierra, la parte de la cosecha que le correspondía, según previo contrato, era una tercera parte. Estos arreglos variaban en cada negociación en particular, pero siempre quedaban selladas mediante contratos que llamaban de "aparcería" (24).

Esta práctica fue altamente criticada por el Jefe del Instituto de Investigación de la Escuela Regional Campesina de El Mexe, Alfonso Fabila, el 26 de septiembre de 1933 (25). Mediante la crítica y su propuesta de solución, percibimos la fuerza con que la ideología comunitaria de Bassols y la experiencia colectivista de prácticas agrícolas en el extranjero -como los soviets de la Unión Soviética- se introdujeron en la mentalidad de intelectuales encargados de la educación.

En el caso de este investigador, después de atacar la "mentalidad de terratenientes y administradores deficientes" de maestros que ven a la escuela como "una gran explotación agrícola" ofrece como alternativa la creación de

"(...) colonias de 20 o 25 familias dotándolas de los elementos necesarios para trabajar la tierra; (...) el ensayo podría hacerse en cuanto a trabajo, colectivamente, pero delimitadas las parcelas individuales a fin de que cada uno de los colonos recibiera el premio que justamente correspondiera a su diligencia. Al levantarse las cosechas se descontaría de ellas lo aportado por la escuela para su explotación, descontando renta de tierra, intereses y utilidades, agua, dirección técnica, etc. a menos que los rendimientos fuesen notablemente cuantiosos".

En otras regiones este tipo de oposiciones a prácticas técnicas, administrativas y de otro tipo, o a decisiones tomadas por autoridades locales por parte de maestros que tenían un fuerte peso como líderes de la comunidad, ocasionaron rencillas locales que muchas veces llegaron a propiciar la intervención de autoridades federales (senadores, diputados, secretarías, etc.), como ya habíamos visto.

#### Apoyo a la educación rural

El proyecto de educación rural, además de abogar constantemente por un apoyo interinstitucional y una coordinación en el trabajo de diferentes áreas, ajenas formalmente a los ámbitos de la S.E.P., echó mano de los propios recursos para propiciar un trabajo mucho más efectivo. Así, el Departamento de Bellas Artes y la utilización de los aún poco desarrollados, pero no por ello menos importantes medios masivos de comunicación, jugaron un papel definitivo para la realización del proyecto educativo.

La educación rural partía de bases filosóficas que retomaban algunos de los elementos de la cosmovisión de las diferentes etnias indígenas, y del medio campesino en general, para propiciar y consolidar el desarrollo de su medio físico, social, económico, biológico y cultural. Tenía presentes los beneficios que la técnica y la ciencia podían aportar, y promovía, igualmente, la necesidad de que el sujeto

educativo se autoconociera y conociese una realidad mucho más amplia que la circunscrita a los límites regionales, a fin de incidir en la transformación de las formas de vida locales. Estos dos últimos puntos se materializaron en los proyectos de investigación regional (Misiones, Regionales Campesinas, Instituto de Investigaciones Indias) y en la implementación de cursos que tenían que ver con materias más alejadas de su práctica cotidiana (legislación rural, contabilidad agrícola y documentación comercial, aritmética y geometría, lengua nacional, historia, civismo). Sus objetivos consistían en preservar y alimentar prácticas y manifestaciones locales, potencialmente transformadoras de un medio hostil y depauperado, promoviendo un desarrollo económico y una educación sistemática e integral. Pero también existía la idea de ubicar al sujeto educativo en un medio social mucho más amplio que su localidad de origen, introyectando un sentido de pertenencia a un contexto mayor, la República Mexicana, a fin de proporcionarle un nuevo parámetro de identidad colectiva como miembro de una comunidad nacional. El contenido de tal identidad, a su vez, iba siendo definido en función de la constante selección y resignificación de elementos provenientes del folklore local, así como de la persistente difusión de la nueva normatividad simbólica para conformar el discurso político-pedagógico que legitimaba la centralización del poder en manos del grupo dominante.

La orientación artística que ofrecía la instrucción rural incitó un movimiento cultural que contemplaba lo que ya hemos mencionado con anterioridad. A pesar de que este movimiento no contó con la participación de las grandes figuras y la difusión que caracterizaron al proyecto vasconcelista, su importancia radicó en el hecho de haber generado un espacio importante para la realización y la recuperación (26) de prácticas artísticas insuficientemente exploradas -y en algunos casos hasta reprimidas-, originadas por la creatividad, muchas veces anónimas, propia de la vida cotidiana en la provincia mexicana.

A través de convocatorias de concursos para la elaboración de piezas teatrales, la exposición de obras plásticas, la organización de festivales de danza regional o la recuperación y creación de cantos y corridos locales, se creó todo un ambiente de interés cultural que la mayoría de las veces fue aprovechado también como propaganda de las propias modalidades de la S.E.P. para fomentar un ánimo de aceptación. Por ejemplo, en la revisión de documentos, nos encontramos con un número significativo de obras teatrales cuya temática giraba en torno a los problemas de una escuela rural y/o sus integrantes (maestros, alumnos y comunidad). En otras ocasiones, encontramos la copia de la letra y de las notas musicales de piezas como "El Corrido de la Misión Cultural", recopilado en la región de San Luis Potosí y que constituye una muestra clara de esa búsqueda por generar el consenso de los sectores subalternos en torno al proyecto político-pedagógico oficial, a través de una modalidad educativa-artística que rebasaba el ámbito meramente escolar.

Por otro lado, el contenido didáctico de estas manifestaciones tocaba puntos que se referían específicamente a necesidades concretas de la localidad, orientándolos desde luego, de acuerdo al tipo de influencias y a la formación recibidas por el principal agente educativo, el maestro rural -aunque no olvidemos que los misioneros culturales también tuvieron un peso importante, sobre todo después de

la extensión temporal que sufrieron sus institutos en la administración de Bassols. Así, tenemos desde cantos de protesta a la explotación campesina salpicados por frases e ideas "socialistas" y reproches a caciques locales, como obras teatrales donde se intentaba dar un carácter más natural a la problemática sexual, instruyendo a la población sobre la prevención de enfermedades venéreas (27). En algunas otras ocasiones estas manifestaciones tendían a ensartar hechos históricos como la revolución y sus personajes para utilizarlos como pancarta nacionalista.

En lo que respecta a la utilidad que prestaban los medios de comunicación masiva a la educación rural, analizaremos los dos que resultaron ser los más importantes, tanto para la difusión del proyecto como para mantener un contacto permanente y una influencia directa del centro con la periferia.

En primer lugar, la radio, mediante la estación oficial perteneciente a la S.E.P. (X.F.X.), en la cual se programaban transmisiones que interpelaban a los radioescuchas de una manera agradable, didáctica, e incluso innovadora para el medio rural, para convertirlos en sujetos educativos. Las emisiones estaban destinadas principalmente a maestros rurales y niños y adultos campesinos (S.E.P., Memorias 1933-II, p. 885). Sin embargo, en su programación también se incluían -aunque en menor medida- temáticas que tenían como objetivo la educación femenina, como por ejemplo, el curso de economía doméstica (Ibid. p. 892).

Para alcanzar sus propósitos -combatir el tradicional aislamiento del maestro rural; estimular el interés de los alumnos en la clase; instruir y orientar al resto de la población acerca de diferentes prácticas, como la del cultivo o el trabajo en las industrias rurales; intensificar campañas antialcohólicas, además de aquellas de higiene, etc.; y ser un complemento cultural-, la S.E.P. repartió aparatos receptores entre las escuelas rurales, principalmente entre aquellas más alejadas de los grandes centros de población. De esta manera, el radio se convirtió en un instrumento de atracción para la comunidad y en un excelente medio educativo.

En segundo término, las publicaciones periódicas de la Secretaría y, específicamente, la revista quincenal "El Maestro Rural" (28), jugaron también un papel destacado en la difusión de una normatividad homogénea, cuyos símbolos y valores tenían por objeto promover una identidad nacional que legitimaba a la S.E.P. como agente educativo centralizado y conciliador que recogía el sentir y las demandas de las diferentes regiones, en tanto participantes del proyecto educativo oficial. Seguramente esta imagen no era del todo falsa ya que, como espacio privilegiado en el proceso de conformación del estado-nación, la S.E.P. fungió muchas veces como mediadora en diferentes conflictos, aun en casos que tradicionalmente hubieran quedado fuera de su competencia. Además, de acuerdo con la política seguida por Bassols, el respeto y la satisfacción de esas demandas debían ser parte fundamental del trabajo educativo y del gobierno en general. No obstante, existieron fricciones derivadas de la implantación de medidas educativas que afectaron el carácter conciliador de la Secretaría, como fue la expedición de la Ley del Escalafón (Cf. apartado de oposición a Bassols) o la polémica suscitada en torno a la educación

sexual.

Los artículos publicados en la revista "El Maestro Rural", a pesar de que en muchas ocasiones registraron tonos adaladores respecto a medidas tomadas por la S.E.P., llegaron a adoptar posiciones extremistas que oscilaron desde pretender convertir en héroes a algunos maestros rurales por llevar a cabo medidas intrascendentes, hasta adoptar una posición radical a favor de la función del magisterio como líder de las masas populares (Cf. en el Apéndice entrevista con Engracia Loyola). Esta última posición se comprende al considerar la coyuntura político-económica por la que atravesaba el país y la mayor difusión de ideas socialistas entre el gremio magisterial. De cualquier forma, las temáticas contenidas en este órgano informativo perseguían estructurar un bagaje mínimo que aportara elementos para solventar las carencias de las comunidades receptoras de los esfuerzos emprendidos por la S.E.P. Además, se pretendió normar la conducta del magisterio y de todas aquellas acciones relativas a su tarea como agentes educativos mediante información sobre la legislación que en esa materia fue aprobada durante el período, por lo que se publican circulares oficiales, reglamentos, planes de estudio, etc. El resto de las secciones trataban sobre temas varios, entre los que encontramos desde una sección pedagógica con nociones mínimas sobre teorías educativas y aportaciones de la psicología aplicada a la educación, hasta técnicas agrícolas y ganaderas para mejorar la explotación económica de cada región. También se incluyó una sección dedicada a la economía doméstica, la cual iba dirigida especialmente a la población femenina; y otras más destinadas a proporcionar información sobre eventos educativos nacionales e internacionales; divulgación deportiva (29); nociones mínimas sobre canto y música; consideraciones de orden antropológico; y biografías de personajes célebres. De todas ellas destaca la denominada "La Voz del Maestro", por ser la destinada a publicar las aportaciones que el magisterio en ejercicio enviara a la revista, lo cual le imprimía un cierto cariz democrático al justificar el respeto a la pluralidad de enfoques, sobre todo si se la compara con publicaciones oficiales anteriores, como "El Maestro", editada en los tiempos de Vasconcelos. Aun así era obvia la selección de los artículos, con base en un criterio de autopromoción por parte de la Secretaría.

Esta revista llegaba a los lugares más alejados siendo en muchos casos la única fuente de información y comunicación con que contaban los maestros. Muchas veces, fue a través de la revista que noticias tan importantes como la discusión en torno a la educación sexual, llegaban a regiones que de otra manera hubieran permanecido al margen de los nuevos derroteros que, desde el centro, se instrumentaban en materia de política educativa. Por todo ello, la revista se perfilaba como un impulso real a la instrucción integral del magisterio, de modo que había congruencia, en gran medida, entre la política editorial impulsada desde la Secretaría y los planteamientos filosóficos de Bassols. Así,

"La labor editorial que hasta entonces se había considerado como un complemento y una ayuda en la tarea de capacitación, se elevó a la altura de tercera agencia de

mejoramiento magisterial, al mismo nivel que las Misiones Culturales y las Normales Regionales." (Loyo, E. "Lectura...", p. 332)

Lo anterior no niega la existencia de publicaciones estatales de calidad que son estatales y dirigidas también al magisterio rural, (30) pero ninguna de ellas fue tan completa como esta publicación federal.

#### Centros de Educación Indígena.

Por lo que respecta a la política educativa dirigida a los grupos indígenas durante la administración de Bassols, nos encontramos con interpretaciones de diversos autores que llegan a calificarla como desinteresada e, incluso, relegada a segundo plano. Esta opinión se basa, principalmente, en la poca relevancia que los Centros de Educación Indígena (31) -únicos organismos dedicados directamente a los diferentes grupos étnicos durante este período (32)-, tuvieron en su corta vida, ya que su sostenimiento quedó relegado a sus propios recursos. Por otro lado, la inexistencia de documentos oficiales que informen acerca de algún debate o discusión, a nivel Cámara de Diputados, sobre la creación de tales centros, ha sido vista como indicador del escaso peso que esta problemática tuvo entre la opinión pública y los grupos políticos adversos al proyecto oficial (Britton, op. cit. p. 62; Carbo, T. op. cit. p. 32).

No obstante lo anterior, al revisar algunos escritos de Bassols - fundamentalmente sus reportes y narraciones de visitas a distintas comunidades étnicas -, los documentos de las Memorias que se refieren a los diferentes aspectos de estos centros - tanto en su creación como en su ideología -, y los escritos de colaboradores como Rafael Ramírez, jugaron un papel relevante en la planeación y puesta en práctica de algunas medidas, sobre todo en el ámbito rural; nos damos cuenta de que el indígena no quedó escindido de la visión política del nuevo proyecto educativo oficial que se inició en 1931.

Bassols era consciente de la importancia de la población indígena, sobre todo de su participación en el desarrollo global del país, por lo que fue integrada al amplio espectro del sujeto educativo a formar. Sin embargo, es pertinente señalar que en sus escritos no hace una diferenciación entre los conceptos "indígena" y "campesino", pues los consideró sinónimos. Por eso el otrora Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, cambió su nombre por Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea ( Cf. en el Apéndice el Programa Educativo de México).

Aunado a lo anterior, debemos recordar que de la confrontación entre la producción del discurso, su circulación y su recepción, resultan diferencias que, coyunturalmente, pueden convertirse en resignificaciones diametralmente opuestas al discurso original. El período de Bassols no constituyó una excepción, pues a pesar de que su proyecto pedagógico fomentaba el desarrollo material y respetaba las manifestaciones culturales que no implicaban un obstáculo para dicho proceso, la puesta en práctica de su propuesta se vio limitada por condicionantes económicas -sobre todo por la aguda crisis presupuestal que atravesaba la S.E.P.-, y por políticas que modificaron la correlación de fuerzas en el interior y hacia afuera de la propia Secretaría.

Si bien es cierto que Bassols ejerció una gran influencia sobre Ramírez (Aguirre Beltrán, G. "Introducción de..." p.32), la formación profesional del conocido maestro rural se ubicó dentro del positivismo, mas un posterior encuentro con la escuela nacionalista y una subordinación de 1925 a 1930 al proyecto de educación rural de Sáenz. Como resultado, la ejecución de la política educativa rural en el período que analizamos dejó entrever el mesianismo de Ramírez como una posición incongruente con la del propio secretario. Esto explica la aparición en sus escritos, de párrafos como el que ha continuación reproducimos,

"...y como la cultura no reside actualmente en el campo, habrá que llevarla de fuera para transmitirla a la población rural paulatinamente con sabiduría y tacto." (Ramírez, R. op. cit., p. 171).

Sin embargo, su permanencia en la SEP puede ser explicada a partir de la existencia de algunos puntos coincidentes respecto al proyecto de Bassols como son la orientación de la educación hacia el colectivismo y el reconocimiento de la diferenciación cultural de acuerdo con el desarrollo de cada región (Ibidem, 35; Bassols, R. "Obras...", 167).

Nuevamente son los matices los que marcan la diferencia entre los discursos de ambos, pues mientras para Bassols el comportamiento colectivista estaba implícito en las culturas indígenas y en general en los campesinos, solamente se hacía necesario mantenerlo; para Ramírez que diferenciaba al indígena del campesino, el primero poseía un "vigoroso espíritu comunal", sin embargo, era necesario penetrar en la mentalidad individualista del campesino, según su "Psicología de la Vida Rural", para fomentar la mentalidad colectivizada, propicia para la transformación económica y social del mundo (Ramírez, R. op. cit., pp. 174-178). Igualmente encontramos en Ramírez la idea de incorporar a la clase indígena a la cultura del resto del país (Ibidem, p. 144) mientras que Bassols diferencia esa incorporación precisamente en lo que concierne al respeto de la tradición cultural del indígena, hablando del sincretismo de la modernidad y de la vida tradicional (Bassols, N. "Obras..." p. 178).

Otra de las medidas adoptadas por Bassols, fue la clausura de la Casa del Estudiante Indígena en 1932 ocasionada por su fracaso como medio para educar indígenas que servirían, al término de sus estudios como elementos "civilizadores" de su comunidad. Si la función de estos organismos radicaba en crear sujetos motivadores del desarrollo económico y cultural de las comunidades indígenas de donde provenían, sus resultados realmente fueron catastróficos. A pesar de que quedó demostrada la capacidad intelectual y el potencial educativo de aquéllos, el objetivo para el que fue creada esta modalidad sufrió un sesgo de 180 grados, pues los egresados no regresaban a sus lugares de origen, sino que por el contrario, se integraban de una manera total al ritmo de vida citadina, con todos los cambios en su forma de vida que ello implicaba.

Al crearse los Centros de Educación Indígena se trató de mantener al educando en íntimo contacto con la gente y la comunidad a la que supone serviría. En su papel de sujeto educativo, el alumno inscrito a estos Centros retomarían los usos y costumbres locales de la región circundante, de modo que su aprendizaje se realizara a partir de las propias actividades cotidianas de su comunidad de origen.

Estos Centros, al igual que la Casa del Estudiante Indígena, pretendían constituirse en agencias para la incorporación cultural de los habitantes de las comunidades aledañas. Prueba de esto era la utilización permanente de la lengua española en las actividades docentes. Sin embargo, la novedad de estas instituciones consistía en educar al indígena

"...en su propio ambiente social, apoyando la labor educativa en sus formas de vida familiar y en sus métodos de vida comunal, sin desvincularlos de una ni de la otra". (Ramírez, R. op. cit., p. 145).

Se trataba de retomar "cualidades étnicas", costumbres y formas de vida originales para mantener todo aquello que se consideraba valioso, como lo era el carácter comunal de sus organizaciones, además de incentivar el desarrollo económico y cultural de acuerdo a las características geográficas y étnicas de cada región.

"Los indios tienen cualidades étnicas y costumbres de vida doméstica y social preciosas que deben fomentarse y aprovecharse en la educación (...). Los Centros de Educación Indígena no se han ideado como sistemas de rehabilitación individual, sino como métodos de educación colectiva", (S.E.P., "Memorias", 1933, II, p. 19).

Tales centros se establecerían en regiones "socialmente retrasadas" con la finalidad de efectuar una capacitación colectiva para el

mejoramiento de la comunidad en todos sus aspectos. He aquí un ejemplo específico de la orientación colectivista que Bassols pretendía dar a la educación a través de su proyecto. Es pertinente aclarar que los Centros de Educación Indígena no buscaban sustituir a la Escuela Rural. Su función se visualizó desde un principio como apoyo y complemento a aquélla

"No se piensa con ellos sustituir a la escuela rural, sino mas bien hacerle ambiente propicio a esta última o complementarla y fortalecerla cuando ya exista. Por eso, mientras la escuela rural ha de seguirse extendiendo en todo el país, los Centros de Educación Indígena solamente se multiplicaron en las regiones sociales más atrasadas", (Ibidem.).

Todo lo que hemos analizado explica el limitado alcance, fracaso según la opinión de otros, que tuvo esta modalidad educativa. Es decir, el hecho de que no se haya implementado un proyecto cuya concepción globalizaba la atención al ámbito rural, sin hacer mayores distinciones entre los grupos indígenas y los mestizos, condujo lógicamente a priorizar el desarrollo de la escuela rural sin el de los Centros de Educación Indígena. Si a ello se añade la crítica situación económica de la SEP, el precario salario del magisterio, la carencia de tierras y talleres indispensables para el trabajo y el aprendizaje de los alumnos, tendremos un cuadro bastante realista para medir la distancia que siempre existió entre los proyectos oficiales y la instrumentación práctica de éstos.

#### N O T A S

(1) "Ha llegado el momento de reiterar (...) la necesidad de que antepongan su caracter de conductores de la comunidad entera; a las ventajas o atractivos que pudieran presentarles los partidismos banderizos. La autoridad moral que ejercen en las comunidades sólo pueden emplearla en bien de la causa de la enseñanza..."

Se pide la renuncia de "...aquellos que se sienten definitivamente impelidos a tomar una actitud política militante en las contiendas nacionales o lugareñas" (S.E.P., Revista El Maestro Rural, Tomo III, No. 2, junio 1933, Mexico).

También en el número 3 de la misma revista, con fecha del 10. de Julio de 1933, se ubica una circular sobre la no intervención de los

maestros en la propaganda política firmada por Rafael Ramírez en nombre de Narciso Bassols, para no participar en las elecciones de 1934.

(2) Artículo donde se informa del asesinato del maestro rural Juan Manuel Espinoza en Toxhie, Edo. de México, por su intervención en problemas agrarios.

(3) Según Britton, estos colaboradores tuvieron serias diferencias con el secretario de Educación Pública, por lo que para febrero de 1933 salen de la S.E.P. Sin embargo, al realizar la revisión documental nos encontramos con documentos de finales de 1933 y principios del 34 firmados por Rafael Ramírez como jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea, lo que vendría a desmentir tal afirmación. Las memorias de 1933 y 1934 igualmente se encuentran firmadas por tal funcionario.

(4) Ver el apartado sobre Misiones Culturales de este mismo capítulo.

(5) Por mesianismo educativo entendemos aquella concepción que ve en la educación formal la redención y solución a los problemas sociales, económicos y políticos: todo problema se debe a un bajo nivel de educación.

(6) Por ejemplo, la Escuela Regional Campesina de El Mexe, Hgo., o el traslado de la Escuela Normal Rural de Río Grande, Zacatecas, a la Hacienda de San Marcos en Aguascalientes, debido a la existencia de mejores instalaciones y mayor número de hectáreas para el cultivo (S.E.P. Archivo Histórico, cajas 1,5 y 4).

(7) Escuelas Normales Rurales (1933)

1.-Actopan, Hgo.

2.-Cerro Hueco, Chis.

3.-Cuilapan de Guerrero, Oax.

4.-Eicechakan, Camp.

5.-Erongarícuaro, Mich.

6.-El Carmen, Chih.

7.-Galeana, Nuevo León.

8.-Jalisco, Nay.

9.-Los Ebanos Jaumave, Tamps.

- 10.-Oaxtepec, Mor.
- 11.-Río Grande, Zac.
- 12.-Río Verde, S.L.P.
- 13.-Tixtla, Gro.
- 14.-Tlaltlauqui, Pue.
- 15.-Todos Santos, B)C)
- 16.-Ures, Son.
- 17.-Xocoyucan, Tlax.

(8) Para 1933 trabajaban en las siguientes regiones donde existían Normales Rurales (NR) o Centrales Agrícolas (CA)

- 1.-Salaices, Chih. (CA).
- 2.-Santa Lucía, Dgo. (CA).
- 3.-Cerro Hueco, Chis. (NR).
- 4.-Cuilapan Guerrero, Oax. (NR).
- 5.-Ecelchekan, Camp. (NR).
- 6.-Jalisco, Nay. (NR).
- 7.-Los Ebanos, Tamps. (NR).
- 8.-Río Grande, Zac. (NR).
- 9.-Río Verde, S.L.P. (NR).
- 10.-Tixtla, Gro. (NR).
- 11.-Tlaltlauqui, Pue. (NR).
- 12.-Todos Santos, B.C. (NR)
- 13.-Oaxtepec, Mor. (NR)

S.E.P., Memorias 1933, Tomo II, p. 114.

(9) "Instituto se denominaba al trabajo directo que un grupo integrado por aproximadamente ocho "especialistas" en diferentes materias realizaban con los maestros de una región.

(10) Ver apéndice, programa de los trabajos encomendados al operador del cine.

(11) Comisión Especial: organismo encargado de estudiar cualquier problemática educativa que se les solicitara, con la finalidad de que la S.E.P. conociera a fondo la situación y pudiese ejercer una solución lo mas acertada posible según sus fines. Esta comisión sólo tenía un caracter consultivo, no ejecutivo.

(12) Es necesario tener presente que la ejemplificación de casos regionales no es elemento suficiente para pensar en una generalización a nivel nacional, no obstante, es importante en la medida en que nos demuestra una parte del proceso cuya significación radica precisamente al señalar la heterogeneidad y diversificación que un proyecto tiene al ser puesto en circulación y al objetivarse en una puesta en práctica.

(13) La revisión documental en los archivos de la S.E.P. no fue del todo exhaustiva debido a la cantidad enorme de material de la época existente, y a la falta de una clasificación temática que nos facilitara su acceso (en la mayoría de los casos la ubicación del material esta dada por el lugar de donde proviene y la fecha). El trabajo de revisión que realizamos lo llevamos a cabo a través de la elección de una muestra de diferentes números de cajas según el tema. Es el caso de la Educación Rural, ésta fue de 15 cajas con un número variable de folios en cada caso.

(14) En los informes realizados por los médicos y/o enfermeras participantes en las misiones, después de reseñar la situación salubre de la comunidad se informaba sobre la realización de campañas de vacunación, de destrucción de focos de infección, antivenéreas, etc. que muestran una vez más, la intención de abarcar y atacar todo tipo de problemática que impidiesen el desarrollo regional.

(15) Ver en el apéndice el documento.

(16) Reporte de Inspección de las Misiones Culturales en Jalisco, Nay., 2 de junio de 1933. Documento del Archivo Histórico de la SEP, caja 178, folio 1.

(17) En otro documento consultado se solicita que un misionero de una región de Zacatecas fungiese como "Procurador de Pueblos", cargo que en aquel momento no existía en el Estado (S.E.P., Archivo Histórico, caja 154).

(18) A través de diferentes oficios (caja 154 o 176, folio 50, por

ejemplo) se solicita la aprobación para la ejecución de problemas locales que bien podrían resolverse sin la intervención de la S.E.P. Existe un documento simpático donde se solicita permiso para expulsar a dos alumnos de la Normal en donde estudiaban, por sostener "amoríos escandalosos que los distraen de sus actividades y siembran la indisciplina de la escuela".

(19) Estadística del Presupuesto de Egreso Federal 1921-1933, Archivo Histórico de la SEP, caja 179, folio 31.

Guerra y Marina	25.65%
S.E.P.	14.67%
Deuda Pública	13.18%
Comunicaciones y Obras Públicas	12.14%
S.H.C.P	11.57%
S.Agricultura y Fomento	6.16%

(20) Escuelas Centrales Agrícolas que pertenecían a la Secretaría de Agricultura y Fomento pasando tal cual a la S.E.P.:

- 1.-Salaices, Chih.
- 2.-Santa Lucía, Dgo.
- 3.-Tamatán, Tamps.
- 4.-Roque, Gto.
- 5.-Champusco, Pue.
- 6.-Tenería, México.
- 7.-La Huerta, Mich.
- 8.-El Mexe, Hgo.

(21) Ver programa de los cursos agrícola-industrial de esta escuela en S.E.P. "Memorias" 1933-II, p. 74, o los cursos de la normal rural p. 76, incluidos en el apéndice de este trabajo.

(22) Esquemáticamente la relación entre estas diferentes instancias sería la siguiente:

Instituto de Investigación  
(apoyado por las misiones)

Instituto de Acción Social  
(apoyado por las misiones)



Escuela Regional Campesina

(23) Ver el diagrama sobre el Proyecto de Organización de la Escuela Regional Campesina incluido en el apéndice de este trabajo.

(24) Ver documento de Aparcería incluido en el apéndice de este trabajo.

(25) Documento incluido en el apéndice de este trabajo.

(26) Mediante una circular, el Departamento de Bellas Artes, solicitó al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, y éste a su vez a los maestros rurales, el envío de copias del repertorio de obras teatrales creadas y representadas en su localidad, para formar una biblioteca teatral. (S.E.P. Archivo histórico, caja 154, folio 50)

Este es tan solo un ejemplo, ya que en lo que se refiere a danza regional o corridos mexicanos, entre otros, también existió la recuperación. Sería muy interesante conocer a fondo este trabajo realizado por la S.E.P., y su utilización en diferentes períodos de la "época moderna" (léase siglo XX) para la promoción y preservación de la identidad nacional.

(27) A través de la revisión archiconográfica, nos hemos percatado de la importancia que la orientación sexual tenía en aquella época, debido sobre todo a que un porcentaje considerable de la población rural padecía enfermedades venéreas, por lo que se trató de tomar medidas en el asunto. Además de la polémica orientación sexual, se legalizaron prácticas como la prostitución en estados como el de Veracruz.

Ver en el apéndice, documento relativo a la utilización pedagógica del teatro para campañas de este tipo.

(28) Publicada durante los años 1931-1939, tiraje de 10 000 ejemplares.

Su director fue Salvador Novo, participaron gran número de maestros rurales desconocidos y pocas autoridades educativas y maestros de renombre que en otras ocasiones se constituyeron como los principales redactores de las publicaciones de la S.E.P. Esto da una idea de la situación de los medios de comunicación que anteriormente se encontraban en manos de intelectuales y funcionarios de alto rango institucional (Rafael Ramírez, Alfonso Caso, Moisés Sáenz, Alfonso Pruneda, Rafael Santamarina, Diego Rivera, Anita Brenner, etc.) (Loyo,

(29) Por un tiempo la S.E.P. apoyo un movimiento de exploradores con el propósito de impulsarlo nacionalmente. En 1927 convocó a un Congreso de Exploradores en donde no aceptó la afiliación con la Asociación Internacional, obstaculizando el desarrollo a nivel nacional. Sin embargo, durante los años de Bassols, se apoyó este tipo de actividades dirigidas desde la S.E.P., a pesar de su escasa popularidad, ya que existía una fuerte competencia por parte de asociaciones civiles internacionales del peso de los Boys Scouts y de la YMCA. Aun así, a través de "El Maestro Rural", se promovía esta actividad ofreciéndola como una alternativa más para la convivencia y el desarrollo de las comunidades rurales.

(30) Por ejemplo, en Tabasco existía un periódico mensual titulado "Abnegación", donde la información versaba generalmente en torno a problemas gremiales o noticias regionales en materia educativa.

(31) Fueron nueve los Centros de Educación Indígena creados durante la administración de Bassols

2 en la región de la Tarahumara, Chih.

1 en la Mixteca, Oax.

1 en el Mezquital, Hgo.

1 Tzendales y Tzotziles, Chis.

1 Otomíes y Mazahuas, Mex.

1 Mayas, Yuc. y Camp.

1 Huastecos, Hgo., S.L.P. y Ver.

1 Otomíes, Gro.

S.E.P. "Memorias" 1933-II, p.24

(32) También se creó el Instituto de Investigaciones Indias en Carapan, Mich., al frente del cual se encontraba Moisés Sáenz. Sin embargo, como el mismo nombre lo indica, su trabajo era la investigación, y no fungía como institución directa de educación.

En algunos documentos como las Memorias de 1933-II, p.18, encontramos que llaman a este lugar "Estación de Incorporación Indígena", pero parece ser que ésta era la acepción anterior al período de Bassols, que esta institución tenía. Es durante ese período cuando la finalidad de esta "Estación" tenía que ver con el trabajo directamente relacionado con la docencia.

Por otro lado, de 1931-1934, nos encontramos con "rezagos" de Internados Indígenas utilizados en el período anterior pero que aun funcionaban; por ejemplo, el Internado Indígena Federal en Santa Cruz del Bravo, Yuc. con 20 alumnos o el Internado Indígena en San Gabrielito, Gro. (S.E.P. Archivo histórico, cajas 179.34 y 1285)

## OPOSICION A BASSOLS ENTRE EL MAGISTERIO

Una de las disposiciones oficiales que mayor polémica suscitó durante la administración de Bassols fue la relativa al Escalafón del Magisterio, ya que consistió en un claro atentado contra el control que hasta la fecha mantenían los sindicatos del gremio sobre el ingreso y promoción de los docentes. Esta medida debe ser entendida en su doble intencionalidad: a) como un complemento indispensable a la serie de reformas introducidas por el secretario para acceder a la elevación del nivel académico del magisterio, tanto del que se encontraba trabajando en forma activa como de los futuros normalistas; b) como una manera de legitimar la política centralista que, en la práctica, estaba instrumentando la Secretaría. A continuación analizaremos el proceso mediante el cual la S.E.P. pretendió modificar la correlación de fuerzas prevaleciente entre los líderes magisteriales, la base y la propia Secretaría a fin de generar consenso en torno al proyecto político-pedagógico modernizador oficial.

Es importante señalar que, ubicado en un contexto general de crisis económica y política, el magisterio se había convertido, desde el período revolucionario, en un gremio que contaba con cierta presencia en el seno de la incipiente sociedad civil, gracias a la participación directa de algunos de sus elementos en el movimiento armado, así como también al hecho de que su organización en diferentes sindicatos (1) se había desarrollado, durante la década de los veinte, como un proceso paralelo a la organización del movimiento obrero. Ejemplo de ello fue la actuación del profesor David Vilchis, quien fungiera como director del Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal hasta la llegada de Bassols a la S.E.P., y que en 1924 fundó la Unión Sindicalista de Profesores del Distrito Federal, afiliada a la Federación de Sindicatos Obreros. El surgimiento de este organismo identificó a Vilchis y a sus seguidores como francos opositores a la política laboral de la Secretaría, la cual los amenazó con el cese.

Por otra parte, es interesante destacar la relación existente entre la progresiva organización de este gremio y la difusión de las ideas socialistas, pues éstas fueron incorporadas al discurso educativo de la época, aun y cuando subsistiera cierta confusión en torno a las diferentes propuestas pedagógicas, así como también hubiese diferencias entre el bagaje teórico que manejaban los líderes magisteriales y aquel que utilizaban las bases (Cf. apartado relativo a la Educación Socialista). Ejemplos de lo anterior los constituyen tanto el surgimiento de la Federación Nacional de Maestros - auspiciada por la C.R.O.M.-, en 1926, cuyo primer secretario general fue Vicente Lombardo Toledano (2), como la organización de la Federación de Maestros Socialistas, cuyo promotor fue el maestro Rafael Méndez Aguirre.

Los vínculos entre el movimiento obrero y el gremio magisterial se estrecharon todavía más en 1929, cuando Lombardo Toledano apoyó a Vilchis para crear la Confederación de Organizaciones Magisteriales de la República Mexicana (Mora Forero, J. "Los maestros...", pp. 143-144). Vemos así cómo el magisterio mexicano recibió una marcada

influencia de los preceptos político-económicos que caracterizaron el discurso de la central obrera más importante de esos años, situación que desembocó en una constante lucha por obtener un mayor margen de autonomía respecto a la instancia centralizadora en materia educativa: la S.E.P. Esta joven dependencia, por su parte, fue cerrando paulatinamente el espacio para efectuar una negociación con los órganos representativos del magisterio y optó, en cambio, por la cooptación de éstos al apoyar el surgimiento de sindicatos que, controlados desde la propia S.E.P., incidieran en la dinámica del movimiento magisterial en ciernes -el cual contaba con una mayor presencia en el ámbito urbano-, y lo reencauzaran hacia la aceptación de las normas laborales oficiales. Tal fue el caso, en 1930, de la Unión de Directores e Inspectores Federales de Educación, que pretendió obtener su clientela política entre el magisterio rural en creciente expansión. Tal unión se constituyó en el antecedente de la Confederación Mexicana de Maestros (C.M.M.), fundada en 1932, la cual llegó a tener una importante presencia en el medio rural.

Fue así como el juego político que la S.E.P. pretendió imponer negaba, en los hechos, la realización de un pacto democrático entre los agentes educativos por excelencia, los educadores y el Estado, pues sancionaba la libre manifestación del disenso y el cuestionamiento a la política educativa oficial que tan importante contingente de colaboradores pudiera efectuar. A tal situación debe añadirse una paradoja que permaneció presente durante los distintos gobiernos postrevolucionarios, a saber, se utilizó a la educación como una bandera que vendría a reivindicar a los sectores populares, otorgándoles, como una decisión asumida desde el centro del poder, lo que en justicia les correspondía: el conocimiento como un medio para acceder a mejores condiciones de vida. Sin embargo, el proceso de institucionalización de la educación oficial se caracterizó por su constante ocultamiento de la verdadera situación laboral de los agentes educativos en cuyas manos recaería la tarea de conformar un nuevo sujeto social y una identidad nacional.

No es sino hasta la administración de Bassols que se reconoce en el discurso oficial la precaria situación del magisterio, arguyendo su derecho a aspirar a una merecida promoción en función de sus años de experiencia y no por contar con "preparación especial" ni con "capacidad superior", criterios hasta entonces considerados como exclusivos. Lo que pretendía el secretario era instrumentar un mecanismo de clasificación y promoción que resultara más homogéneo y ágil en su procedimiento, de manera que beneficiara a la totalidad del gremio y se concretara así el discurso oficial acerca de la atención que la dependencia estaba dispuesta a prestar al fortalecimiento de sus relaciones con el magisterio. Es más, fue el mismo secretario quien cuestionó el mesianismo del discurso pedagógico oficial utilizado con anterioridad, pues para él, el agente educativo era un trabajador asalariado que, en tanto sujeto social, se encontraba influido por su circunstancia y su tiempo. En sus propias palabras:

"La vida profesional del maestro, conforme los años corrían, demostraba también que era imposible sostener cierta moral romántica basada en un apostolado de cada uno de los maestros, pues la experiencia hizo comprender, contra

todas las tentativas de disimulo, que era inconsistente una situación basada en la idea falsa de que los maestros - hombres con fines distintos a los del resto de la sociedad - son ajenos al interés económico y trabajan por causas distintas de las que sin excepción obedecen todos los asalariados en la sociedad moderna." (Bassols, op. cit. p. 202)

Bassols era plenamente consciente de que la realización de su proyecto pedagógico requería, como elemento indispensable, del concurso del magisterio y por ello lo interpeló constantemente, procurando generar consenso en torno a las diferentes innovaciones ocurridas durante su administración. Ejemplo de ello lo constituyen las diarias emisiones radiofónicas de la estación de la S.E.P., la X.F.X., a través de las cuales el maestro permaneció en contacto con la institución, de la cual recibía desde sugerencias para un mejor desempeño de su labor docente, hasta una complementación a su formación académica en áreas tan variadas como el arte y las industrias agrícolas. La idea central que animaba este esfuerzo por mantener un vínculo más estrecho con el magisterio era la de actualizar la información que éste, a su vez, transmitiría a la comunidad donde se encontraba inserto, involucrando así a ambos con el devenir de los acontecimientos nacionales y conminándolos a participar en ellos como un sujeto colectivo actuante (3).

Fue precisamente la necesidad de contar con el apoyo activo de los agentes educativos la que motivó una serie de disposiciones tendientes al mejoramiento del nivel de vida del magisterio, entre las cuales destaca la promulgación de las Bases Provisionales Reglamentarias de la Ley de Escalafón del Magisterio en el año de 1932 (4). A pesar de que dicha ley ya existía con anterioridad, no contaba con un reglamento que normara el ingreso, clasificación y promoción del profesorado federal, por lo que fue finalmente sustituida el 25 de julio de 1933 por una nueva Ley de Escalafón que retomó la propuesta de Bassols (Britton, J. "Educación...", p. 88).

El reajuste de las diferentes categorías con las cuales se ubicaba al magisterio tomó en cuenta tanto el nivel académico como la experiencia docente de los interesados y estableció un puntaje para obtener promociones de una categoría a otra. Esta disposición originó un sinnúmero de consideraciones respecto a la situación del magisterio que cubría todos los niveles educativos dependientes de la S.E.P. Es conveniente señalar este hecho porque una revisión de los documentos de la época pone de manifiesto el interés personal del secretario en agilizar una retabulación que beneficiara, ante todo, al magisterio con categorías más bajas, así como en obtener el máximo provecho del reducido presupuesto con que contaba la dependencia, tanto para fortalecer la infraestructura existente como para incrementarla y proporcionar servicio a núcleos de población alejados de las zonas urbanas. Por ello, abiertamente manifestó la urgencia de conciliar una merecida compensación económica para el magisterio y una mayor eficiencia en su labor, por él considerada como un servicio de carácter cívico social (5). En consecuencia, fue analizada la retribución que la Secretaría asignaba a su personal docente, haciéndose explícita la diferencia existente entre éste y el resto de

los trabajadores al servicio del estado, así como también entre el magisterio rural y el urbano. Es en este último caso, donde se hace patente uno de los obstáculos más graves a los que se enfrentaba la propuesta modernizadora de Bassols: la imposibilidad de alcanzar los objetivos planteados para las diversas modalidades educativas rurales debido a la ausencia de incentivos económicos para los agentes educativos. En efecto, resultaba utópico pedirle al magisterio rural que elevase los niveles de calidad de su trabajo y que se arraigara en las comunidades, cuando, en contradicción con la importancia que a nivel discursivo se le asignaba al papel del agente educativo, en los hechos era éste el que percibía los más bajos salarios del escalafón, \$27.36 y \$41.06 mensuales, mientras que los profesores urbanos inclasificados -considerados como una de las categorías más bajas para este ámbito-, recibían \$97.34 mensuales (S.E.P., Memorias 33-II, pp. 307-314). Por ello, se procedió, como medida inmediata, a fijar el sueldo mínimo para el magisterio rural en \$54.74 mensuales, al tiempo que se afirmaba:

"Se sabe que mientras no se aumenten los miserables sueldos con que se remunera al magisterio rural, los resultados obtenidos estarán en concordancia con el bajo nivel de los mismos; pero no pueden aumentarse de golpe, sin embargo, porque para el número tan importante de plazas, en este sector, cualquier aumento de consideración se traduce en una suma fantástica que está muy encima de las posibilidades de la Secretaría, en estos momentos." (S.E.P., Memorias 33-II, p. 314).

Una muestra de que el magisterio recibió efectivamente un aumento salarial gracias a la instrumentación del nuevo sistema de promoción, la constituyen, hacia fines de 1933 y principios de 1934, los datos consignados en los convenios celebrados entre la S.E.P., como representante de la Federación en materia educativa, y los estados de Nayarit y Zacatecas, respectivamente (Archivo Histórico de la S.E.P., Caja 635, Ref. 200(725.2)/1 y 200(727.1)/1).

De esta manera, la Secretaría concretaba una medida que tuvo repercusiones políticas complementarias, las cuales le sirvieron tanto para hacer frente al momento coyuntural como para sentar precedentes que incidirían de manera significativa en el posterior desarrollo de la política educativa oficial, a saber: a) mejoraba la situación laboral de los agentes educativos, aun y cuando esta mejora resultara insuficiente para remediar la situación de crisis económica por la que atravesaba el país; b) daba respuesta, anticipadamente, a una de las banderas en torno a la cual los líderes magisteriales lograban cohesionar a sus seguidores; y c) legitimaba, ante el gremio magisterial, el papel que competía desempeñar al estado en tanto fuente centralizadora del poder que, en su dimensión formal, redefinía las relaciones con el gremio, mientras que, en su dimensión material, ganaba espacio al investir a la S.E.P. de autoridad para intervenir directamente en la designación y/o reubicación de funcionarios y demás instancias, de modo que, poco a poco, fuesen siendo desplazados los líderes sindicales que ocupaban puestos clave en el seno del aparato burocrático.

Al reconocer a los maestros como trabajadores asalariados al servicio del Estado, se les exhortó a asumir una actitud de cooperación con los fines del proyecto pedagógico oficial, ya que, en opinión de Bassols, tal colaboración con el poder institucionalizado se convertía en un elemento indispensable para conformar nuevos sujetos sociales con una identidad nacional. Por eso definió a los agentes educativos como agentes de coordinación y organización de la vida social, los cuales

"(...) no son un núcleo de combate político, porque no pueden serlo como agrupación de maestros, ni pueden llegar a constituir una clase social definida que se lanzara en actitud de rebelión militante en contra del Poder del Estado (por lo tanto) Es un deber moral de cada uno de los maestros cooperar a que sus compañeros precisen sus propias ideas acerca de sus relaciones con el Poder Público y de las limitaciones que les impone su carácter de miembros de una colectividad que debe ser homogénea, porque está empeñada en una obra común. Es menester que cada maestro tenga su propia respuesta y que de su respuesta salga una actitud congruente y definida." (Ibid., pp. 144-146)

Si esta actitud se esperaba a nivel individual, a nivel colectivo Bassols reconocía la conveniencia de que los propios maestros organizaran sus agrupaciones, tanto ante la S.E.P. como ante el resto de la sociedad. Para acceder a este estado de cosas, era menester eliminar a los "falsos líderes magisteriales", los cuales, de acuerdo con la versión oficial, no representaban más que un número insignificante de la base y anteponían sus intereses personales a la defensa de los derechos laborales del gremio. Este pequeño grupo estaba aliado a la Confederación de Organizaciones Magisteriales y se había convertido en el declarado opositor a la actuación de la secretaría, en general, y a la de Bassols, en particular (Britton, J., op. cit., pp. 85-86). Por tal motivo, la secretaría anunció, a fines de 1933, la próxima realización de un censo cuyo objetivo era proporcionar información sobre el número real de afiliados con que contaba cada una de las múltiples agrupaciones magisteriales -en especial la Confederación-, que reclamaban la representatividad exclusiva de los aproximadamente 19,000 maestros en ejercicio en el D.F. (6). Este censo fue realizado el 17 de marzo de 1934 y demostró la escasa participación del magisterio en el movimiento detractor de la política educativa oficial que había venido generándose en el interior de las escuelas primarias de la capital (7).

Inflados o no los resultados del censo en cuestión, lo cierto es que pusieron de manifiesto cuán escasa era la organicidad del gremio -tanto en su totalidad como en lo concerniente a cada asociación en lo particular-, ya que éste fue incapaz de articular una respuesta que contrarrestara efectivamente la política centralizadora del estado. Por ello, no podemos hablar de la existencia de una propuesta alternativa de alcance nacional ni tampoco de una participación real

de las bases para gestar una oposición que movilizara a grandes contingentes. En todo caso, habría que rastrear la trayectoria de asociaciones cuyo impacto a nivel regional haya dado por resultado modificaciones significativas a las disposiciones federales, tanto en lo que se refiere a la instrumentación del escalafón, como en lo que atañe a la elaboración y concreción de un proyecto pedagógico original, abocado a la resolución de problemas locales. En consecuencia, además de que el nuevo escalafón quedó establecido legalmente, redundando en la pérdida de poder de los líderes magisteriales en materia promocional, constituyó un antecedente que, aunado al paulatino fortalecimiento del sindicalismo oficial, posibilitó la progresiva cooptación, por parte del estado, de un número mayor de organizaciones magisteriales.

#### N O T A S :

(1) La primera referencia sobre alguna organización magisterial postrevolucionaria la encontramos durante la administración de Madero, cuando el profesor Gildardo F. Avilés funda la Sociedad de Dignificación del Magisterio. Esta sociedad elaboró un proyecto de ley que abogaba por el mejoramiento del gremio, documento que únicamente obtuvo el reconocimiento de la Cámara de Diputados (Mora Forero, J. "Los maestros...", p. 143).

(2) Muestra ilustrativa del pensamiento político de Lombardo Toledano es la expuesta por él mismo durante la Convención de la Federación Nacional de Maestros, realizada en 1927, cuando abordó la relación entre el intelectual y el estado en los siguientes términos:

"1. La CROM reconoce que el trabajador intelectual tiene los mismos derechos y obligaciones dentro de las organizaciones sindicales obreras y respecto del estado que los trabajadores manuales.

2. Para los efectos sindicales, se entiende por trabajador intelectual al titular de un grado universitario o escolar, al trabajador que haga una labor técnica, científica o literaria, cuando preste sus servicios mediante remuneración y condiciones fijas en alguna empresa, institución o persona.

3. El estado se considera patrón de los trabajadores intelectuales cuyo servicio utilice.

4. Las agrupaciones de intelectuales que no reúnan los requisitos citados en el inciso 2, como las asociaciones de investigación científica, de difusión de la cultura, mutualistas o recreativas, sólo se considerarán agrupaciones fraternales de los sindicatos obreros." (Ibidem., p.144)

(3) Es el propio discurso oficial el que revela, de manera por demás explícita, interés por mantener este canal de comunicación con los

maestros rurales y sus comunidades al afirmar que

"Lo primero es ir hacia el maestro muchas veces al día, para robustecer su fe y su constancia de educador, ya no de un solo puñado de alumnos, sino de toda la comunidad. Ir muchas veces hacia el maestro para extraerlo de su aislamiento, para orientarlo, para darle la alegría de una invariable amistad en que se refugie cuantas veces quiera o lo necesite. Una asidua experiencia cerca de la escuela rural nos ha enseñado que el aislamiento de los maestros, es causa de intermitencias en su labor: decae el espíritu, sobreviene la desorientación, falta el estímulo de contactos sinceramente amigos."  
(transmisión correspondiente al 30 de septiembre de 1932, Archivo Histórico de la S.E.P., Caja 637, Ref. XII/354.1 10-3-5-150)

(4) Cf. en el Apéndice el Decreto que establece las bases provisionales reglamentarias de la Ley de Escalafón del Magisterio (S.E.P., Memorias, 32-II, pp. 92-103).

(5) Cf. en el Apéndice el Acuerdo Número 553 (S.E.P., Memorias 32-II, pp. 110-112) y el Documento Número 8 (S.E.P., Memorias 33-II, pp. 306-315).

(6) Es necesario aclarar que, contra lo que Britton afirma en su libro, este censo no fue llevado a cabo de manera subrepticia, antes bien, Bassols declaró abiertamente y con anticipación cuál era el objetivo perseguido por la Secretaría, tomando en cuenta que las agrupaciones magisteriales tenían un carácter público y respetando el derecho de asociación del gremio magisterial. (Britton, J., op. cit. pp. 91-92; Bassols, op. cit. pp. 294-295)

(7) De acuerdo con la información arrojada por el censo realizado por la S.E.P., Bassols declaró públicamente lo siguiente:

"(...) de los 2 736 maestros censados, 1 400, o sea el 51.2% no pertenecen a ninguna agrupación; sólo 280, o sea el 10.3% pertenecen en forma clara y definida a la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales, y el resto, es decir, 1 056 o sea el 38.5%, son miembros de diversas sociedades de maestros que no pertenecen a la llamada Confederación (...) Entre las sociedades que no pertenecen a la Confederación de Organizaciones Magisteriales, cabe mencionar a la Sociedad de Educadoras Mexicanas, la Sociedad de Cooperación Cultural "Gregorio Torres Quintero", la Sociedad de Maestros de la XXVII zona escolar, la Sociedad de Maestros Normalistas Poblanos, la Sociedad de Profesores

de la zona 44a., la Sociedad de Inspectores del  
Distrito Federal y la Unión de Maestros Veracruzanos."  
(Bassols, N., op. cit. p. 296)

## EDUCACION SEXUAL

Durante la administración de Bassols, una de las mas fuertes controversias a que se enfrentó este secretario fue resultado de un proyecto de implantación de educación sexual que contemplaba su impartición en los diferentes ciclos escolares. Esta idea tuvo sus orígenes inmediatos en el Congreso Panamericano del Niño -realizado en Lima, Perú, en 1930- entre cuyas resoluciones se destacó la importancia de proporcionar una educación sexual a partir de la escuela primaria, de acuerdo a la edad de los niños de ambos sexos y a las características sociales de cada país (S.E.P. "Algunos..." p. 4). Este foro reflejaba ya la incidencia que empezaba a cobrar la difusión de diferentes proyectos político-pedagógicos alternativos respecto al modelo tradicional, pues tanto en América Latina como en otras partes del mundo era cada vez mas evidente la necesidad de instrumentar, desde las agencias oficiales, campañas de higiene colectiva tendientes a disminuir la secuela de problemas derivados de la propagación de enfermedades venéreas y de la maternidad precoz. La participación, en discusiones y puestos de decisión, de educadores y funcionarios con una orientación diferente a los canones tradicionales, iba cobrando importancia y manifestandose en resoluciones de mayores alcances prácticos, como el surgimiento de asociaciones civiles y la celebración de congresos internacionales. Lo que nos interesa destacar es como este proceso fue acompañado de un cambio en la concepción de los fines a alcanzar mediante la educación impartida por el estado, así como del sujeto educativo a formar (1). De ahí la frecuencia de los discursos que apelaban a la necesidad de procurar una formación integral a las nuevas generaciones, a fin de prepararlas para afrontar los múltiples retos que planteaban la modernidad y el auge de la industrialización.

Fue a través de la Sociedad Eugenesica Mexicana que el gobierno recibió la sugerencia de emprender una actuación directa sobre esta problemática. Es más, en 1932 esta asociación presentó a la S.E.P. un informe basado en investigaciones realizadas por médicos especialistas a propósito de la conducta sexual de los adolescentes.

En ese documento

"(se) mencionaba la frecuencia de embarazos antes del matrimonio, enfermedades venereas y perversión sexual, y concluía con la afirmación de que se deberían tomar algunos pasos para ofrecer información apropiada a los jóvenes, ya que sus hogares no parecían cumplir con esa tarea." (Britton, op. cit. p. 98)

Este informe recibió inmediatamente un ataque directo del sector conservador de la Ciudad de México, valiéndose para ello de la prensa. Sin embargo, el Secretario de Educación Pública sometió el estudio a consideración de la Comisión Técnica Consultiva de la misma dependencia (Cf. el apartado de educación rural respecto a las funciones adjudicadas a este organo consultivo). Las principales conclusiones emitidas por dicha comisión afirmaban lo siguiente:

"1a. La Secretaría de Educación Pública debe establecer, organizar y dirigir la educación sexual en nuestro medio

y asumir la responsabilidad de ella.

2a. La educación sexual debe impartirse concretamente desde el tercer ciclo de la escuela primaria y en algunos o algunos grados de la escuela secundaria.

8a. El Departamento de Psicopedagogía e Higiene se encargara también, juntamente con el de Primaria y Normal,, con el de Enseñanza Secundaria y el de Enseñanza Técnica, de organizar conferencias sobre educación sexual, para los padres de familia y para muchachos adolescentes, de uno y otro sexo, que no asistan a las escuelas.

9a. El propio Departamento se encargara de dar preparación a los maestros de las escuelas primarias y secundarias que deban impartir educación sexual, así como determinar, con la colaboración de maestros y psicólogos, fines, metodos y programas y la interpretación y alcance de dichos programas."(Ibidem)

La puesta en práctica de estos lineamientos se topo con grandes dificultades debido a la marcada oposición de la opinión pública, especialmente en el ámbito capitalino. Bassols, por su parte, abordó el problema con mucha cautela, ya que conocía los prejuicios que rodeaban al tema entre ciertos sectores con presencia en la opinión pública: la iglesia católica y los padres de familia. Además, era plenamente consciente de que era indispensable estructurar un programa con una línea de continuidad a lo largo de los diferentes ciclos escolares, así como también lo era preparar al magisterio para impartir este tipo de instrucción. Por eso concedió especial importancia al análisis de los puntos de vista de los educadores así como al expresado por los voceros de diferentes agrupaciones civiles. Fue entonces cuando la Federación de Padres de Familia, en un intento por obtener un apoyo masivo a sus opiniones en contra del proyecto oficial de educación sexual, llevó a efecto una encuesta periodística. El tratamiento del problema reflejaba, a todas luces, la persistencia de una moral religiosa que tergiversaba las condiciones sociales y biológicas reales. Los juicios emitidos ponían de manifiesto, una vez más, que la confrontación entre el estado y la iglesia católica revestía todavía un tono álgido, no obstante el cese del conflicto cristero. En consecuencia, el discurso emitido desde la institución religiosa interpelaba a la ciudadanía en general, y de manera particular a las agrupaciones de padres de familia, conminándolas a rechazar tajantemente los planteamientos oficiales e impedir que el estado se entrometiese en un asunto de la competencia exclusiva de la sociedad civil, pues era en los padres de familia -bajo la celosa guía espiritual del clero- en quienes recaía la obligación de inculcar en su prole una normatividad que posibilitase la "multiplicación de la especie". La sexualidad, área considerada tradicionalmente como perteneciente al ámbito privado, estaba siendo explícitamente abordada, por primera vez, por una institución completamente ajena a los ojos de la población mayoritariamente católica del México de los años 30's. Si bien era reconocida la existencia de un parametro legal secular que, como fruto de la Reforma, normaba el contrato matrimonial, los nacimientos y las defunciones, también lo era el hecho de que amplios sectores de la población quedaban al margen de su aplicación al adherirse únicamente a los ritos magico-religiosos -ejemplos indudables de un marcado sincretismo cultural-, para

celebrar estos acontecimientos. En otras palabras, la normatividad laica instrumentada desde el estado como fuente centralizadora del poder no gozaba de mayor consenso entre una población eminentemente agrícola y acostumbrada a siglos de tutelaje religioso.

Por lo anteriormente expuesto, lo que para unos pocos parecía tan natural y necesario para obtener un mejoramiento social y personal, para la gran mayoría de la población urbana -que era la que tenía acceso a la información- resultaba una imprudencia descabellada y fuera del marco moral vigente, razón que explica la tónica exaltada que adquirió la oposición al proyecto de educación sexual.

La lucha por ganar a la iglesia un espacio más en el seno de la sociedad civil estaba declarada, pues más allá de la importancia social del proyecto y de su fundamento científico, existía una clara intencionalidad política por parte de la S.E.P., esto es, lograr una mayor incidencia en prácticas cotidianas de manera que el sujeto colectivo en formación modificara su concepción del mundo en lo relativo al conocimiento de su propio ser y ejerciera un mayor control sobre sus potencialidades. De una mayor amplitud de criterio, vía una adecuada educación sexual, derivaría una mayor concordancia con un punto de vista modernizador (higiene y salud, economía doméstica, etc.). Es en este sentido que podemos hablar de una coherencia en la lógica que sustenta el discurso de Bassols, puesto que al asumir el problema de la polémica educación sexual, buscaba hacer coincidir tal proyecto con el resto de su planteamiento político-pedagógico. Es decir, si en su concepción general de educación se encontraba el término "integral", este tenía que abarcar los cuatro sectores por él considerados como esenciales -biológico, económico, cultural y social- aún y cuando en uno de ellos, en lo particular, tuviese que recurrir al tratamiento público de temas tan delicados como el de la instrucción sexual.

Por otra parte, el planteamiento de la sexualidad como un problema social digno de ser integrado a la esfera de acción estatal respondía adecuadamente al proyecto político-económico del grupo dominante. Esto es, el objetivo prioritario de dicho proyecto planteaba la modernización, al estilo capitalista, de una sociedad tradicional, caracterizada por su naturaleza rural y su acendrada religiosidad. Para tal efecto, se postulaba un colectivismo socializador como medio idóneo para obtener el consenso de los sectores populares en torno a la política oficial más no con la intención de concretizar una economía socialista en el país. Lo que se requería, entonces, era una modificación en la correlación de fuerzas imperante a fin de que fuese la sociedad política la que adquiriese mayor importancia, impulsando con ello el proceso de institucionalización estatal, toda vez que le sería arrebatado a la iglesia católica el liderazgo político-pedagógico que ejercía en el seno de la sociedad civil. Esta medida quedaría legitimada por el Art. 3o. constitucional como un argumento irrefutable a favor de la federalización y laicidad de la educación impartida en el territorio nacional.

Para Bassols, la escuela revestía el papel de agente educativo en el más amplio sentido, por lo que a ella competía brindar a los educandos elementos que los llevaran a formarse con una exacta visión de sí mismos, de su tiempo y su responsabilidad social. Por eso afirmó:

"La escuela debe dar, a su hora y en la justa medida, ni antes ni después de tiempo, una noción científica de cómo nacen y se reproducen los seres vivos. El tabú de la reproducción es un refugio de las supersticiones más primitivas, mientras la escuela no llegue a vencerlos no habrá logrado eficazmente construir en la mente de las generaciones nuevas una noción racional, verdadera, y por lo tanto sana y moral de la vida. En el fondo luchan dos concepciones antagónicas de la moral: la que pretende apoyar la conducta humana en la ignorancia o el temor al más allá, y la que trata de construir un concepto social de la vida en el que los límites impuestos a la conducta nacen de la solidaridad de los hombres y del anhelo de mejoramiento de la vida comun." (Bassols, N., op. cit. pp. 288-289)

La revisión de la prensa de la época muestra cuales fueron los grupos sociales que defendieron la propuesta de implantación de la educación sexual, así como también cuales fueron los que se declararon en franca oposición. Los argumentos utilizados por los primeros estaban respaldados con ejemplos concretos de la realidad social e incluso portaron datos estadísticos referidos a la efervescencia de enfermedades venereas y problemáticas correlativas -tales como la orfandad, las violaciones y las perversiones sexuales que amenazaban a los menores de edad-, concluyendo que la ignorancia de la población era una de las causas inmediatas. Por eso apoyaron la propuesta de instrumentar un programa de educación integral como un esfuerzo concreto que, en el corto plazo, redundaría en la sensible disminución de tan serios problemas sociales. No obstante, fue mayor el peso de la oposición, la cual provenía de agrupaciones civiles y/o religiosas que lograron suscitar en la opinión pública urbana una marcada animadversión hacia la S.E.P. en general, la cual se focalizó en la persona de Bassols.

A continuación, reproducimos un ejemplo de los argumentos de que se valió la oposición para descalificar la propuesta oficial de impartir educación sexual en el sistema educativo nacional.

"(...) la primera y principal objeción que puede hacerse al tal proyecto, consiste en la inoportuna y perturbadora curiosidad que se despertaría en la niñez acerca del misterio en que se envuelve todo lo relativo a la natalidad, a la eugenesia y más directamente sobre los actos de la generación, cuyo instinto no debe excitarse prematuramente por los medios directos de la instrucción anticipada." (S.E.P., "Opiniones...", p.54)

La activa participación de la Federación de Padres de Familia en contra del proyecto de educación sexual ejemplifica claramente el comportamiento de la iglesia católica resultante de los acuerdos concertados con el estado y que finalizaron el conflicto cristero. Ya que a la institución religiosa le estaba terminantemente prohibido intervenir en asuntos políticos so pena de incurrir en un flagrante desacato a los preceptos constitucionales, la jerarquía eclesíastica optó por utilizar nuevos canales de penetración para mantener y

reforzar su presencia en el interior de la sociedad civil. Fue así como se valió de voceros laicos, ligados tanto a organismos privados como a medios de comunicación -especialmente la prensa-, para hacer oír su voz e incidir en el sentir de la opinión pública. Esto explica la coincidencia entre el discurso eclesiástico y los argumentos de que se valió la Federación mencionada para oponerse al proyecto oficial; discurso del cual exponemos ahora un ejemplo:

"La Unión de Padres de Familia, por todos los fundamentos anteriores opina que la Educación Sexual no debe encomendarse a maestros de ninguna especie, ni a médicos, moralistas, ni confesores; que son los padres los únicos que deben ser maestros de sus hijos." (Ibidem, p. 60)

La polémica en torno a la educación sexual tuvo eco solo en algunos periódicos de provincia, pues a pesar de haber acaparado la atención de la opinión pública del D.F., su escasa trascendencia a nivel nacional se debió a la conjunción de factores tales como el escaso tiraje de la prensa en el resto del país y la ausencia de una sociedad civil articulada que participase directamente en la discusión pública en materia de política nacional. A pesar de ello, podemos mencionar a algunos diarios que publicaron artículos a favor de la propuesta oficial, como fueron: "El Siglo", de Torreón, Coahuila; "Diario del Sureste", de Mérida, Yucatan; "Redención", de Villahermosa, Tabasco; y "El Jalisciense", de Guadalajara, Jalisco.

#### N O T A S :

(1) Resulta interesante destacar el hecho de que la preocupación estatal por elevar la calidad de vida de los sectores populares, específicamente en lo relativo a la higiene y prevención de focos epidémicos de enfermedades venéreas, alcanzó también al ámbito de la provincia. Reproducimos a continuación las consideraciones que en torno a la Ley No. 362 vigente en el estado de Veracruz, emitió el gobernador Adalberto Tejeda, el 22 de agosto de 1930.

"Art. 1o. Se deroga el Capítulo XXVI "Ejercicio de la Prostitución" del Código Sanitario vigente en el Estado.

Art. 2o. Se prohíbe el ejercicio de la prostitución comercial en el Estado; en consecuencia, no se permite el establecimiento en el mismo de casa

alguna con ese objeto.

Art. 3o. Se declara obligatorio el tratamiento de las personas enfermas de sífilis, gonorreas, y chancros blandos, hasta su completa curación. Los infractores de estas disposiciones serán internados a su costa y para su curación en los hospitales o establecimientos respectivos, pero el tratamiento será gratuito para las personas que justifiquen no tener medios económicos para ello.

Art. 4o. Los enfermos que sufran de los padecimientos señalados en el artículo anterior y que infectaren a una persona sana, serán responsables de los trastornos que esta última sufre en su salud, siendo castigados con multa hasta de trescientos pesos o reclusión de 15 días, quedando además obligados a indemnizar a la misma los daños que esta sufre, como consecuencia de los trastornos de salud referidos, siempre que se justifique que cuenta con medios pecunarios para el caso.

Art. 5o. Las infracciones al artículo 2o. serán castigadas con multa de trescientos pesos, o 15 días de arresto.

Art. 6o. Para los efectos de la estadística, todas las personas que ejerzan la medicina en el Estado, están obligadas a dar parte a la Dirección General de Salubridad del mismo, de los casos que atendieran de sífilis, gonorrea y chancros blandos, sin especificar el nombre de los pacientes.

Art. 7o. El Gobierno del Estado y los Ayuntamientos del mismo establecerán dispensarios antivenéreos para el tratamiento gratuito de los enfermos indigentes.

Art. 8o. Las autoridades sanitarias y los Departamentos de Educación y Universitario, impartirán a los habitantes del Estado los conocimientos necesarios y apropiados de educación sexual.

Art. 9o. La Dirección General de Salubridad del Estado, reglamentará la presente Ley."

(S.E.P., Archivo Histórico, Ref. XII/354.1/5)

## CONCLUSIONES

"No tiene importancia saber si es legítimo o no trabajar en el Estado, pues con toda evidencia lo es. En cambio, los problemas esenciales son: cómo se prestan los servicios; qué uso se hace de la oportunidad política y social que una posición representa; cuánto se recibe como remuneración y en qué se emplea. Y lo que en México es primordial: cuándo y por qué se abandona una posición burocrática bien remunerada, y la misma cuestión vista por el otro lado, lo que es más frecuente: a pesar de que no se abandona la posición."  
(Bassols, N. "Cartas", p. 92)

Con el propósito de incluir en este apartado el conjunto de reflexiones que concluyen el análisis efectuado sobre la gestión de Narciso Bassols al frente de la S.E.P., seguiremos, como eje articulador, la relación entre el contexto político-económico del período, su proyecto educativo y los diferentes grupos sociales por él interpelados. Asimismo, mencionaremos aquellos temas abiertos como líneas de investigación a profundizar posteriormente.

En primer lugar, hay que ubicar la figura de Bassols en un contexto caracterizado por la recomposición de fuerzas políticas en el seno del grupo dominante, pues si bien se reconoce a Calles como figura central, su liderazgo empieza a ser cuestionado por diferentes facciones cuyo radicalismo rebasa la tónica del callismo, así como también por aquéllas que por ser más conservadoras rechazan el marcado anticlericalismo del jefe máximo. Es por ello que no podemos hablar de una adhesión en bloque a las disposiciones de este último, por el contrario, subsistieron diferencias entre el callismo y los presidentes del período, así como también entre el grupo en el poder y aquéllos que, desde una posición marginal, impugnaron su proyecto político-económico, hecho que explica la constante tensión entre los diversos actores políticos, así como las resignificaciones que sufrió el discurso al interpelar a los sujetos sociales y, más aun, al concretarse en acciones específicas.

El proceso de centralización del poder político inicialmente en manos del grupo callista-obregonista, utilizó mecanismos institucionalizadores que se concretaron en la creación del Partido Nacional Revolucionario (P.N.R.). Fue éste el que logró aglutinar a todas aquellas organizaciones regionales, cuyos líderes políticos tuvieron que reconocer al partido oficial como el ámbito prioritario para realizar negociaciones con la facción dominante, situación que les permitió conservar el control de los grupos subalternos a nivel local y compartir con los demás integrantes de dicho partido una cierta legitimidad "revolucionaria" ante la mayoría de la población.

Utilizando al P.N.R. como un foro de alcance nacional, los discursos emitidos por la facción hegemónica difundieron un normativo-simbólico

cuyo contenido integró significaciones sociales -tales como los colores de la bandera nacional para identificar el emblema del propio partido, la constante alusión a la recuperación de los héroes nacionales como antecesores de los revolucionarios contemporáneos, la reivindicación de las demandas esgrimidas por los sectores populares como participantes activos del movimiento armado, etc.- las cuales contribuyeron considerablemente al incremento del ritual que caracterizó al juego político posrevolucionario. De esta manera, el discurso oficial legitimaba el proceso de consolidación del aparato estatal, aun y cuando fueran evidentes las imprecisiones y contradicciones con que se anunciaban las medidas reformistas a instrumentar. De hecho, si en la forma se adoptaban posiciones radicales al tocar temas como el reparto agrario y la impartición de justicia como derechos innegables para la totalidad de la población, en la práctica se ejecutaban una serie de acciones de carácter conservador, fruto de una nueva articulación de los conceptos claves -como revolución, justicia, democracia y reparto agrario, por ejemplo-, que sustentaban la ideología del grupo en el poder.

La rápida expansión del partido oficial puso de manifiesto la inexistencia de un sistema de partidos políticos organizado, con fuerte raigambre entre los sectores subalternos, así como también la desarticulación imperante en la sociedad civil, producto de una conjunción de factores entre los que cobran especial relevancia la devastación ocasionada por la revolución armada y la crisis económica mundial, iniciada en 1929. Fue precisamente el carácter crítico imperante en la vida económica y política del país, el que permitió la coexistencia de proyectos disímiles entre sí, cuyos actores principales buscaron la recomposición de la correlación de fuerzas sociales. De ahí que el proyecto del grupo dominante haya logrado interpelar a diferentes comunidades, aludiendo a sus intereses particulares -como sucedió con los banqueros y terratenientes que se adhirieron al grupo callista- y propiciando el surgimiento de nuevos actores sociales, como fue el caso de los funcionarios públicos convertidos en empresarios, el de líderes obreros o campesinos que ocuparon cargos importantes en la burocracia política, y, finalmente, el de intelectuales que encontraron en el proceso de reconstrucción del país, una oportunidad única para aportar sus conocimientos en la dirección de una verdadera reforma cultural. Si a todo ello sumamos el constante incremento del radio de acción de las instituciones que integraron el aparato estatal, el cual abarcó cada vez más ámbitos privados, comprenderemos mejor cuán complejo fue el reordenamiento de las relaciones sociales emprendido por el gobierno, a fin de lograr la conformación de sujetos con una cosmovisión distinta.

Fue en este escenario donde Bassols apareció como un callista crítico, cuya amistad con el jefe máximo no impidió que manifestara sus propias ideas, incluyendo aquellas que diferían, o se contraponían, al proyecto político-económico de Calles. De ahí la explicación a la permanencia de Bassols en la S.E.P. -aun y cuando públicamente se le reconociera como uno de los intelectuales de izquierda más connotados-, como un hecho meramente coyuntural para ambas partes, pues ni el grupo hegemónico estaba dispuesto a adherirse completamente al proyecto político-pedagógico de Bassols, ni éste a asumir los lineamientos callistas como propios, ni mucho menos a fungir como un incondicional de Calles. Por eso su propuesta y las acciones que de

ella derivaron fueron toleradas, siempre y cuando no cuestionaran abiertamente a la política oficial en las otras esferas de la vida pública.

Podemos afirmar que, más allá de la intencionalidad política de Bassols en aquellos puntos en los que difería respecto al callismo, de antemano se asumía -por parte del propio Bassols y del grupo en el poder- que la distancia que mediaba entre el discurso y la instrumentación cabal de éste, podría ser cooptada por el grupo gobernante en el momento en que sus intereses así lo requiriesen. Este acuerdo tácito entre un político que carecía, porque nunca lo persiguió, del apoyo de un grupo cohesionado en torno a su persona, y otro que, como Calles, buscaba la constante incidencia en la política nacional en base al reconocimiento como jefe máximo de la revolución, fue respetado mientras convino a ambos, o sea, hasta que Bassols optó por colaborar con Cárdenas por considerar que su política se apegaba más a sus propias tendencias, pero habiendo proporcionado al callismo una imagen radical en el ámbito educativo. En consecuencia, Bassols se convirtió en una figura marginal en el espectro político del grupo hegemónico, cuya actuación siempre suscitó polémica a su alrededor, hecho que motivó los ataques que constantemente recibiera por parte de funcionarios públicos.

Por otra parte, también es interesante destacar el abierto rechazo de la izquierda organizada hacia la persona de Bassols, al cual calificó de reformista por trabajar para un gobierno que sustentaba un proyecto modernizador de corte capitalista. El abismo existente entre los líderes del Partido Comunista, o aquéllos de organizaciones sindicales con posiciones identificadas dentro del espectro de la izquierda mexicana y con peso político relevante -entre las cuales sobresale la C.G.O.C.M., encabezada por Lombardo Toledano-, fue ensanchándose progresivamente a pesar de la coincidencia respecto a algunas cuestiones, tales como el repudio a la propuesta de reforma del artículo tercero constitucional y la denuncia al incumplimiento de reivindicaciones sociales abanderadas por la revolución armada.

Si a ello añadimos que Bassols no comulgaba con todas las ideas del marxismo ortodoxo de la época, ya que en su pensamiento político ocupaban un lugar prioritario los problemas nacionales cuya solución requería de planteamientos originales y no de la adopción mecánica de preceptos doctrinarios, y que, además, sostenía que la revolución mexicana significaba una etapa de la lucha que a nivel mundial se libraba para acabar con la división entre clases sociales (Bassols, N. "Obras", p. 367), comprenderemos cuán incompatibles resultaban sus puntos de vista con los del resto de la izquierda. Por esta razón, aunque ambos lucharan por poner los cimientos de una nueva sociedad, discrepaban en cuanto a la estrategia propuesta para alcanzar esta meta. Todas estas divergencias fundamentaron los ataques que la izquierda lanzara contra el Secretario de Educación y su proyecto político-pedagógico, confinándolo a un aislamiento que desacreditaba su caracterización como uno de los pocos conocedores del materialismo histórico en México.

Otro grupo más que se identificó como opositor al secretario y cuya incidencia en la opinión pública acrecentó la animadversión de los sectores populares hacia éste, fue la iglesia católica. Esta

institución obstaculizó permanentemente las acciones emprendidas por la S.E.P., asumiendo una actitud tan intransigente como la del propio Bassols, hecho que imposibilitó cualquier acercamiento entre la esfera estatal y la jerarquía eclesiástica, a pesar del arreglo que entre ambas se estableciera para poner fin al movimiento cristero. Es más, los discursos emitidos por el Arzobispado de México focalizaron sus ataques a la política educativa oficial en la persona de Bassols y no cesaron en su afán de desacreditarlo aun cuando éste ya había renunciado al cargo (Bassols, N. "Cartas", p. 6).

Al respecto conviene señalar la importancia que tuvo la constante interpelación que la iglesia católica hiciera a la sociedad civil, especialmente a los padres de familia, ya que su discurso tendía al reforzamiento de una normatividad de corte tradicional, y por ende, distinta a la que difundía el discurso oficial. Si a esto añadimos el peso que la iglesia otorgaba a la mujer en tanto guardián de las tradiciones, de la moral cristiana y, consecuentemente, responsable directa de la educación impartida a las nuevas generaciones, así como la activa participación de ésta en movimientos políticos y religiosos contemporáneos -tales como la campaña vasconcelista del 29 y el conflicto cristero- es fácilmente comprensible el descontento que suscitó, en el ámbito urbano al menos, la desacreditación que tanto Bassols como los miembros del P.N.R. hicieran de este rol, tachándolo el primero de fanatismo anacrónico, mientras que los segundos se opusieron tajantemente al sufragio femenino.

Respecto al gremio magisterial, hemos visto ya cuán disperso se encontraba y como a pesar de la multiplicidad de asociaciones existentes, carecía de una organicidad tal que le permitiera enarbolar demandas articuladas a un proyecto alternativo al oficial. Por ello se convirtió en el sujeto educativo a formar, cuya potencialidad transformadora y combativa fue comprendida tanto por Bassols como por los líderes magisteriales que le eran adversos, y por la iglesia católica. Fue por ello que, entre las filas del magisterio se filtraron voceros de los diversos grupos en pugna, los cuales difundieron discursos contrapuestos, pretendiendo con ello obtener el apoyo consensual a normatividades que respondían a intereses diversos, entorpeciendo así los intentos centralizadores del Secretario de Educación.

Otro sector más a considerar lo constituye la intelectualidad liberal, la cual a pesar de estar integrada por un reducido número de profesionistas y académicos ubicados en las principales capitales del país, dejó oír su voz en contra de la persona de Bassols, en particular, así como de la política educativa oficial, en general, especialmente en lo concerniente a la educación superior. No olvidemos que el Secretario de Educación jugó un papel trascendental en las dos etapas del movimiento estudiantil que derivaron en la autonomía universitaria (la de 1929 y la de 1933), actuación que le valió la antipatía de la comunidad académica y estudiantil. Si para Bassols era insoslayable la vinculación entre el proyecto político de los gobiernos posrevolucionarios -tendiente hacia la autodeterminación nacional- y la redefinición de la universidad, los intelectuales liberales de su época, en cambio, pretendían mantenerse al margen de los acontecimientos políticos y económicos que modificaron el panorama educativo y cultural.

Por último, tenemos que considerar en que condiciones se hallaba el sujeto educativo al cual iba dirigido el discurso contenido en el proyecto de Bassols: el pueblo. No hay que olvidar que hablamos de un período caracterizado por la desarticulación de la sociedad civil, pues el conjunto de las comunidades que la componían presentaban características tan disímiles que difícilmente podría hablarse de la existencia de una identidad nacional. Si a la diversidad de etnias, condiciones geográficas y socioeconómicas de la población, aunamos la escasez del erario público, podremos vislumbrar cuán precaria era, consecuentemente, la disponibilidad real de recursos humanos capacitados y de una infraestructura material mínima para emprender una obra de alcance nacional tendiente a modificar, por igual, pautas culturales y métodos de producción. En consecuencia, más allá de la intencionalidad subyacente en el conjunto de reformas introducidas por la S.E.P., la recuperación de los núcleos de buen sentido presentes en los sectores subalternos, la elevación de su nivel de vida, la introducción de nuevos hábitos y, en suma, la modificación real de su cotidianidad, se convirtieron en metas difícilmente alcanzables a corto plazo. En todo caso, podemos hablar de los alcances reales de la política educativa del período al ubicarla en una doble dimensión: a) continuación y redefinición de lo que en materia educativa realizaron los diferentes gobiernos posrevolucionarios, y b) como antecedente de la administración cardenista.

Desde esta perspectiva, habría que efectuar una posterior contrastación entre la información consignada en las fuentes oficiales consultadas en la presente investigación, con la recabada mediante la realización de entrevistas de historia oral a los sujetos participantes -directa o indirectamente- en los diferentes movimientos políticos y sociales de la época que determinaron, a su vez, el proceso de conformación del estado-nación. Particularmente interesante resultaría la realización de estudios de caso sobre los diferentes proyectos educativos regionales -como los de Garrido Canabal, Adalberto Tejeda, Carrillo Puerto, Emilio Portes Gil e incluso el del propio Calles- que, instrumentados a nivel regional gracias a la iniciativa de gobernadores que se reclamaban representantes de la revolución, constituyeron experiencias sumamente enriquecedoras para la historia de la política educativa mexicana. En efecto, el análisis de la resignificación del discurso educativo -tomando en cuenta las corrientes pedagógicas y el ideario político que lo sustentaba- que tanto los agentes como los sujetos educativos llevaron a cabo para adaptarlo a su circunstancia, aportaría elementos valiosos cuya recuperación posibilitaría, asimismo, la elaboración de propuestas alternativas tendientes a solventar el rezago educativo que, aún hoy día, aqueja a nuestra población. En otros términos, la comprensión del vínculo subyacente entre la política estatal, en general, y su proyecto político-educativo para la formación de un sujeto social específico, en particular, pone de manifiesto la lógica que articula la lucha por el poder entre las diferentes comunidades que, desde la sociedad civil, pugnan por recomenzar el ordenamiento social vigente. A ello se añade la inquietud por emprender, en nuestro ámbito profesional, acciones encaminadas a aportar elementos que propicien la revaloración de una formación que contemple, concediendo igual peso, bases humanistas y técnicas como indispensables para conformar un sujeto social más consciente de su realidad y de su insoslayable

participación en su propia humanización. Es decir, en el proceso mediante el cual, transformando su entorno modifique, igualmente, su cosmovisión y las relaciones que establece con los otros al emprender la búsqueda colectiva por una sociedad más justa, más libre, más abierta, en suma, más democrática que la actual.

BIBLIOGRAFIA

## BIBLIOGRAFIA:

- ABBAGNANO, M. Historia de la Pedagogía, F.C.E., México, 1979.
- ABOITES, Hugo. "El salario del educador en México (1925-1982)", en Revista Coyoacán, Año VIII, ene/mar, 1984, No. 16, El Caballito, México.
- AGULAR CAMIN, Héctor. La Frontera Nomada, Ed. Siglo XXI, México, 1984.
- AGUILAR CAMIN, Héctor. Saldos de la Revolución Mexicana, Ed. Océano, México, 1984
- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. Antología de Moisés Sáenz, Ed. Oasis, México, 1979.
- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. Teoría y Práctica de la Educación Indígena, SEP/70's, No. 54, México, 1970.
- ALVAREZ, Eugenio F.. Historia de la Acción Católica Mexicana, Apuntes escritos en el seminario nacional de Moctezuma, New México, E.U.A., 1954, pp 75-125.
- ARAIZA, Luis. Historia del Movimiento Obrero Mexicano, Tomo I, Casa del Obrero Mundial, Segunda Edición, Mexico, 1975.
- ARCE GURZA, Francisco. "En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934", en Ensayos de Historia de México, El Colegio de México, México, 1980.
- ARCHIVO HISTORICO DE LA SEP, cajas 151, 154, 167, 170, 171, 174-179, 1240, 1234, 1245, 1932, 634-636.
- ARICO, Jose. Marx y América Latina, Alianza Ed. Mexicana, México, 1982.
- AZUELA, S. "El Vasconcelismo y la Autonomía Universitaria", en Revista de la Universidad de Mexico, Vol. 33, No. 9-10, Dirección General de Difusión Cultural, UNAM, México, may/jun, 1979.

AZUELA, Salvador. "¿Cuál debe ser en el momento actual la posición y actitud de la juventud estudiantil?", Revista de Ciencias Sociales, Tomo 1, números 9-10, 2a. época, abril-mayo, UNAM, México, 1983.

BARBOSA CANO, Fabio. La CROM de Luis N. Morones a Antonio J. Hernández, Ed. ICUAP, Puebla, 1980.

BARBOSA HELDD, Antonio. 100 años en la educación en México, Ed. Pax, México, 1973.

BARTRA, Roger. Campesinado y Poder Político en México, Ed. Era, México 1982.

BASSOLS BATALLA, Angel. "Narciso Bassols", en Narciso Bassols, FONAPAS, Toluca, México, 1978.

BASSOLS BATALLA, Narciso. "Semblanza de Narciso Bassols, en Narciso Bassols, FONAPAS, Toluca, México, 1978.

BASSOLS, Narciso. "Autoridades y jueces del trabajo", Revista de Ciencia Sociales, Tomo 1, Números 9-10, 2a época, abril-mayo 1931, UNAM, México.

BASSOLS, Narciso. Cartas, Textos de Humanidades, Col. Educadores Mexicanos, Ed. UNAM-IPN, Mexico, 1986.

BASSOLS, Narciso. "Duguit como revolucionario", Revista de Ciencias Sociales, Tomo No. 1, 2a época, agosto 1930, UNAM, Mexico.

BASSOLS, Narciso. "Justicia de esclavistas, filosofía de pretorés". Revista de Ciencias Sociales, Tomo V, Num. 3, septiembre 1927, UNAM, Mexico.

BASSOLS, Narciso. Obras, 1a. reimpresión, F.C.E., 1979.

BAZANT, Jean. Historia de la Deuda Exterior en México 1828-1940, Colegio de Mexico, 1981.

BOK, Bart J. "Mexican Astronomy 1930-1983", en Revista Mexicana de Astronomía de Astrofísica, 7, Numero Especial, Instituto de Astronomía-UNAM, febrero 24-26, 1983, Mexico, pp 21-25.

BOLETIN DEL ARCHIVO DE LA NACION. Publicación Trimestral, Vol. 3,  
No. 3, jul/ sept 1979, México.

BOLETIN DEL ARCHIVO DE LA NACION. Publicación Trimestral, Vol. 3,  
No. 4, sept/dic 1979, México.

BRITTON, John. Educación y Radicalismo en México. Los Años de  
Narciso Bassols, (1931-1934), SEP/70's, México, 1979.

BRITTON, John. "Moisés Saenz: Nacionalista Mexicano", en Revista  
Historia Mexicana, Vol. XXII, No. 1 (35), jul/sept 1972.

BROCCOLI, Angelo,. Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía,  
Ed. Nueva Imagen, Mexico, 1981.

BUCI-GLUCKSMAN, Christine. "Del consentimiento como hegemonía; la  
estrategia gramsciana", en Revista Mexicana de Sociología, Instituto  
de Investigaciones Sociales, UNAM, México.

CACCIARI, Massimo. "Transformación del Estado y Proyecto Político",  
en MARRAMAD, Giacomo, et.al., Teoría Marxista de la Política,  
Cuadernos de Pasado y Presente, No. 89, Siglo XXI, México, 1981.

CALDERON, Jose Maria. Genesis del presidencialismo en Mexico, Ed. El  
Caballito, México, 1972.

CALDERON, Miguel. El Impacto de la Crisis de 1929 en México, SEP/  
80's, No. 36, Mexico, 1982.

CAMPBELL, Hugh. La Derecha Radical en Mexico, 1929-1949, SEP/70's,  
No. 276, México, 1982.

CAMPOS OCHOA, Moises. Calles el Estadista, Ed. Trillas, México,  
1976.

CARBO, Teresa. Los Indígenas Debatidos y Legislados, Cuadernos de la  
Casa Chata, 10, Mexico, 1982.

CARDOSO, Joaquin. Los Mártires Mexicanos, Ed. Buena Prensa A.C.,  
México, s/f.

CARDERO, Ma. Elena. "Estructura Monetaria y Financiera de  
Mexico"(1932-1940)", en Revista Mexicana de Sociología, Vol 39, No. 4,

UNAM, Jul/sep 1979, Mexico.

CARDERO, Ma. Elena. "Evolución financiera de México (1920-1932)", en Revista Mexicana de Sociología, Vol. 39, No. 4, UNAM, oct/dic 1977, México.

CARR, Barry. El Movimiento obrero y la política en México, 1910-1929, Ed. Era, México, 1981.

CARR, Barry. "Temas del Comunismo Mexicano", en Nexos 54, junio 1982, México.

CARRANCA, Raúl. La Universidad Mexicana, FCE, México, 1969.

CASSASOLA, Gustavo. Historia Gráfica de la Revolución Mexicana (1900-1970), Ed. Trillas, Tomo VI, México, 1978.

CASO, Antonio, et al. Conferencias del Ateneo de la Juventud, Nueva Biblioteca Mexicana, No. 5, UNAM, México, 1984.

CASO, Antonio y Vicente Lombardo Toledano. Idealismo contra Materialismo Dialéctico, tercera edición, Ed. Lombardo, México, 1985.

CLARK, MarJorie. La Organización Obrera en México, Ed. Era, México, 1984.

CLUB DE CULTURA SOCIALISTA. "Declaración de Principios", en Revista Punto de Vista, año VII, No. 22, dic. 1984, Buenos Aires.

COCKROFT, James, D. Precursores Intelectuales de la Revolución Mexicana, Siglo XXI, México, 1982.

COOK, Katherine. La casa del Pueblo, un relato acerca de las escuelas nuevas de acción en México, sin fecha.

CORDOVA, Arnaldo. "El Movimiento Obrero Mexicano en los Albores de la Crisis de 1929", en Revista de Estudios Políticos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Vol. IV, UNAM, ene/jun 1978, México.

CORDOVA, Arnaldo. "En una época de crisis (1928-1934)", en La clase obrera en la Historia de México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, Siglo XXI, 3era. ed., México, 1984.

CORDOVA, Arnaldo. La Ideología de la Revolución Mexicana, Ed. Era, México, 1975.

CORDOVA, Arnaldo. La formación del poder político en México, Ed. Era, México, 1980.

CORTINA, Alfonso. Como yo lo vi. Notas sobre Narciso Bassols, Serie el Pensamiento de la Revolución, Ed. El Caballito, México, 1973.

CUMBERLAND, Charles. La Revolución Mexicana (los años constitucionalistas), FCE, Mexico, 1975.

CHATEU, Jean. Los Grandes Pedagogos, FCE, Mexico, 1985.

DE IPOLA, Emilio y Juan Carlos Portantiero. "Crisis Social y Pacto Democrático", en Revista Punto, año VII, No. 21, agosto 1984, Buenos Aires, pp13-20.

DULLES, John. Ayer en México, Ed. FCE, Mexico, 1977.

FALCON, Romana. El Agrarismo en Veracruz. La Etapa Radical (1923-1938), El Colegio de Mexico, Mexico, 1977.

FOWLER SALAMINI, Heather. Movilización Campesina en Veracruz (1920-1938), Siglo XXI, Mexico, 1977.

FUENTES DIAZ, Francisco. Los Partidos Políticos en México, Ed. El Altiplano, México, 1969.

GALVAN, Luz Elena. Los Maestros y la Educación Pública en México, Colección Miguel Othon Mendizabal, no. 1, SEP, México, 1985.

GARRIDO, Luis. Antonio Caso una vida profunda. Cuadernos de Sociología, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1961.

GARRIDO, Luis Javier. El Partido de la Revolución Institucionalizada. La Formación del Nuevo Estado en México (1928-1945), segunda edición, Siglo XXI Editores, México, 1984.

GILLY, Adolfo. México: dos crisis, 1929-1983, en Nexos, No. 70,

México, 1983.

GOMEZ ARIAS, Alejandro. "1929, la lucha por la Autonomía", en Revista Buelna, Año 1, No. 1, Universidad Autónoma de Sinaloa, abril, 1979.

GOMEZ MORIN, Manuel. "Cual debe ser en el momento actual la actitud de la juventud estudiantil?", en Revista de Ciencias Sociales, Tomo I, Números 11-12, 2a época, junio-julio 1931, UNAM, México.

GOMEZ NAVAS, Leonardo. Narciso Bassols y su Obra Educativa, Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, Tomo CVIII, (1er semestre), México, 1969.

GONZALEZ CASANOVA, Pablo (comp.). Las Elecciones en México, Evolución y Perspectivas, Ed. Siglo XXI, México, 1985.

GONZALEZ NAVARRO, Moises. Cinco Crisis Mexicanas, Jornadas No. 99, El Colegio de México, México, 1983.

GONZALEZ RAMIREZ, Manuel. La Revolución Social en México, Tomo II, Ed. FCE, México, 1976.

GRAMSCI, Antonio. Introducción a la Filosofía de la Praxis, Selección y Traducción de Jose Soli-Tura, Ed. Península, 2a. ed., Barcelona, España, 1972.

GRAMSCI, Antonio. Los Intelectuales y la Organización de la Cultura, Juan Pablos editores, México, 1975.

GRAMSCI, Antonio. "Notas Críticas sobre una tentativa de Ensayo Popular de Sociología", en Gallino, L. et. al. Gramsci y las Ciencias Sociales, Cuadernos de Pasado y Presente, No. 19, Siglo XXI, México, 1978.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto. El Saber y el Poder, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1983.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto (comp.). La Educación Socialista en México (1934-1945), Colección Biblioteca Pedagógica, SEP/Ed. El Caballito, México, 1985.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto. "La Lucha de los universitarios contra la educación (Crónica de 1934)," en Revista Siempre, Julio 25 1985,

México.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto . "La Primera Autonomía", en Revista Buelna, año I, no.1, Universidad Autónoma de Sinaloa, abril 1979.

GUTELMAN, Michel. Capitalismo y Reforma Agraria en México. Ed. Era, 9a. edición, Mexico, 1983.

HABERMAS, Jurgen. Reconstrucción del Materialismo Histórico, Ed. Taurus, España, 1981.

HABERMAS, Jurgen. "Teoría analítica de la ciencia de la dialéctica" en Adorno, T. et.al., La lógica de las ciencias sociales, Ed. Grijalbo, México, 1978.

HELLER, Agnes. Historia y Vida Cotidiana. Aportación a la Sociología Socialista, Ed. Grijalbo. Barcelona-México, 1972.

HELLER, Agnes. Sociología de la vida cotidiana, Ed. Península, 1a. ed., Barcelona, 1977.

HURTADO MARQUEZ, Eugenio. La Universidad Autónoma (1929-1944): Documentos y Textos Legislativos, UNAM, México, 1976.

INSTITUTO DE CAPACITACION POLITICA (ICAP). Historia Documental del Partido de la Revolución PNR 1933, Tomo 2, ICAP, 1a. ed., México, 1981.

KRAUZE, Enrique. Caudillos Culturales de la Revolución, Ed. Siglo XXI. Mexico, 1979.

KRAUZE, Enrique. Historia de la Revolución Mexicana, Tomo X, Colegio de México, México, 1979.

LABRA, Armando. Narciso Bassols, SEP-INBA, México, 1985.

LACLAU, Ernesto . Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, Fascismo, Populismo, Siglo XXI. México, 1978.

LACLAU, Ernesto. Acerca de la Forma Hegemónica de la Política, Trabajo inédito (no consigna lugar de elaboración), 1982.

LAJOUS, Alejandra. Los orígenes del partido único en México, UNAM. México, 1981

LARROYO, Francisco. Historia comparada de la educación en México, Ed. Porrúa, México, 1980.

LECHNER, Norbert. "Especificando la Política en América Latina", CIDE, 2a. ed. México 1984.

LECHNER, Norbert. "Especificando la política", en Teoría y Política en América Latina, CIDE, 2a. ed. México, 1984.

LERNER, Victoria. La educación socialista en Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940, Colegio de México. Tomo XVII. México, 1982.

LEONARDO R, Patricia de. La educación superior privada en México. Bosquejo Histórico, Ed. Línea, Serie Educación y Sociedades, México, 1983.

LEON DE PALACIOS, Ana Ma. Plutarco Elías Calles, Cuadernos INAP, México, 1975.

LOAEZA, Soledad. Rebelión de la Iglesia, Nexos 78, Junio, 1984.

LOMBARDO TOLEDANO, Vicente. El Llanto del Sureste, Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano, México, 1977.

LOMBARDO TOLEDANO, Vicente y Antonio Caso. Materialismo Dialéctico e Idealismo, Ed. Lombardo, 3a. ed., México, 1975.

LOYO, Engracia (Comp). El Maestro Rural, Colección Pedagógica, SEP-El Caballito 1985.

LOYO, Engracia. "Lectura para el pueblo, 1921-1940", en Historia de la Revolución Mexicana, Revista Trimestral, Centro de Estudios Históricos. Colegio de México, vol. XXXIII, No.3. Ene/Mar, 1984.

LOYO, Gilberto. La Política Demográfica de México, Instituto de Estudios Sociales, Políticos y Económicos del PNR, México, 1933.

LOYOLA DIAZ, Rafael. La crisis Obregón-Calles y el estado mexicano, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Siglo XXI. 2a.ed. México, 1984.

LOYOLA DIAZ, R. "Fin del caudillismo y fortalecimiento de las instituciones políticas" en Revista Mexicana de Sociología, vol. XLI, No. 3, jul/sep. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1979 pp. 699-708.

LUNA ARROYO, Antonio. La Obra Educativa de Narciso Bassols. Documentos para la historia de la Educación Pública en México, Declaraciones, discursos y decretos, Tesis y Acuerdos, México, 1934.

LLINAS ALVAREZ, Edgar. Revolución, Educación y Mexicanidad. La Búsqueda de la Identidad Nacional en el Pensamiento Educativo Mexicano, CESU-UNAM, 1a. reimpresión, México, 1979.

MACIEL, David. Al Norte del Río Bravo (Pasado inmediato, 1930-1981), Ed. Siglo XXI. México, 1981.

MANACORDA, Mario Alghiero. El Principio educativo en Gramsci: Americanismo y Conformismo, Ed. Sígueme, Salamanca, España, 1977.

MARQUEZ FUENTES, Manuel y Octavio Rodríguez Araujo. El Partido Comunista (en el período de la Internacional Comunista 1919-1943), Ed. El Caballito, México 1973.

MARSISKE, Renate. "El movimiento estudiantil de 1929 y la autonomía de la Universidad", en Revista de la Educación Superior, vol. XI, No. 4, oct/dic, México, 1982.

MARTINEZ DE LA VEGA. "Bassols se supo inadaptado en el presente", en Narciso Bassols, Fonapas, Toluca, México, 1978.

MENDOZA ROJAS, Javier. Consideraciones teóricas para el análisis de las representaciones de los sujetos dentro del proceso de producción de significaciones sociales, mimeo., México, 1982.

MEYER, Lorenzo. El Conflicto social y los gobiernos del maximato, en Historia de la Revolución Mexicana, tomo XIII, 3a. ed. Colegio de México. México, 1981.

MEYER, Lorenzo. Los inicios de la institucionalización (1928-1934) en Historia de la Revolución Mexicana, Tomo XII. Colegio de México,

México, 1981.

MEYER, Lorenzo. México y los Estados Unidos en el conflicto petrolero (1917-1934), Ed. El Colegio de México, México, 1981.

MORA FORERO, Jorge. "Los maestros y la práctica de la Educación Socialista", en Historia Mexicana, Vol. XXIX, No. 7 jul/sep 1979, Colegio de México, México.

MOUFFE, Chantal. "Hegemonía e Ideología en Gramsci", en Revista Arte, Sociedad e Ideología, No. 5, Impresora Azteca, México, 1978.

NAFINSA. La economía mexicana en cifras, NAFINSA, S.A., México, 1981

NUN, Jose. " Democracia y Socialismo: etapas o niveles?". en Revista Punto de Vista, año VII, No.22, pp.21-26, diciembre, Buenos Aires, 1984.

NUN, Jose. "La Rebelión del Coro", en Revista Punto de Vista, Año VII, No. 20, mayo 1984, pp.6-11, Buenos Aires, Argentina.

OSZLAK, Oscar. Formación Histórica del Estado en A.L.: elementos teórico-metodológicos para su estudio, Vol. 1, No. 3, 2a. ed. Estudios Cedes, Buenos Aires, Argentina, 1978.

PACHECO CALVO, Ciriaco. " La organización estudiantil en México. 1930-1940", en Problemas del desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía, Instituto de Investigaciones Económicas. UNAM. No. 36, México, 1978.

PAOLI, Francisco Jose. Salvador Alvarado, Serie: Grandes Maestros Mexicanos, Ed. CREA/SEP/Terranova, México, 1985.

PAOLI BOLIO, Francisco José y Enrique Montalvo. El Socialismo Odividado de Yucatán, Siglo XXI editores, México, 1972.

PEREZ ROCHA, Manuel. " Socialismo y Enseñanza Técnica en México. 1930-1940", en Problemas del desarrollo, Revista Latinoamericana de Economía, Instituto de Investigaciones Económicas UNAM, No.36, México, 1978.

PERLO COHEN, Manuel. " Política y vivienda en México 1910-1952". en

PINTO MAZAL, Jorge. La Autonomía Univesitaria, UNAM, México, 1974.

PORTANTIERO, Juan Carlos. Estudiantes y política en América Latina, 1918-1938. El proceso de Reforma Universitaria, Ed. Siglo XXI, Col. América Nuestra, México 1978.

PORTANTIERO, Juan Carlos. Los usos de Gramsci, Ed. Folios, México, 1981.

PORTANTIERO, Juan Carlos. "Socialismo y Democracia, una relación difícil", en Revista Punto de Vista, año VII, No. 20, mayo 1984, Buenos Aires, Argentina, pp 1-5.

POZAS, Ricardo. " El Maximato: el partido del hombre fuerte (1929-1934)", en Revista Estudios de Historia moderna y contemporanea de México. No. 9 Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, 1a.ed., México, 1983, pp. 251-279..

POZAS HORCASITAS, Ricardo. " La consolidación del nuevo orden institucional en México (1929-1940) ", en GONZALEZ CASANOVA, Pablo (comp), América Latina: Historia del medio siglo, Vol. 2, México, Centroamérica y El Caribe, 2a.ed. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, Siglo XXI, México, 1986.

PARTIDO REVOLUCIONARIO INSTITUCIONAL. La Ideología del Partido de la Revolución (PNR,PRM,PRI), Quincuagésimo aniversario del Partido de la Revolución Mexicana (1929-1979), Cuadernos conmemorativos, No.6, México, 1979.

PUIG CASSAURANC, J.M. El Esfuerzo educativo en Mexico, durante la administración del P. Plutarco Elias Calles, SEP, Mexico, 1930.

PUIGROSS, Adriana. Imperialismo y Educación en America Latina, Ed. Nueva Imagen, México, 1980

PUIGROSS, Adriana. " La construcción del sujeto transformador en América Latina", Conferencias efectudas en la ENEP Acatlán, transcritas por Consuelo Rodriguez, México, agosto de 1983.

PUIGROSS, Adriana. La educación popular en América Latina. Orígenes. Polémicas y Perspectivas, Ed. Nueva Imagen, 1a. ed, México, 1984.

RAAT, Williams D. , El Positivismo durante el Porfiriato (1876-1910), SEP 70's No. 228, México, 1975.

RABY, David L. Educación y Revolución Social en México, 1921-1940, SEP, 70's, México, 1974.

RABY, David L. Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940), SEP 70'S, No.23, UNAM, México, 1972.

RAMIREZ, Rafael. La escuela rural mexicana, SEP 70'S, No. 141, México, 1974.

RODRIGUEZ DE MAJIS, Ma. Elena. La Reforma Universitaria de Córdoba en 1918, Deslinde No.23, UNAM, México, 1972.

RUIZ, Ramón Eduardo. México: 1920- 1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo, F.C.E., México, 1977.

S/A. "Acerca de la política de Lombardo Toledano", Recopilación de materiales del PCM, Fondo de Cultura Popular, México, sin fecha.

SAENZ, Moisés. Carapán, bosquejo de una experiencia, Morelia, México, 1966.

SAENZ, Moisés. México Integro, SEP 80's, México, 1981.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (SEP). Algunos datos y opiniones, sobre la educación sexual en México, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1934.

SEP. Memoria de la SEP, 31 de agosto de 1931, (Exposición de Motivos), Tomo I, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1931.

SEP. Memoria de la SEP, 31 de agosto de 1931, (Documentos), Tomo II, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1931.

SEP. Memoria de la SEP, 31 de agosto de 1932, (Exposición de Motivos), Tomo I, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1932.

SEP. Memoria de la SEP, 31 de agosto de 1932, (Documentos), Tomos II, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1932.

SEP. Memoria de la SEP, 31 de agosto de 1933, (Exposición de Motivos), Tomo I, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1933.

SEP. Memoria de la SEP, 31 de agosto de 1933, (Documentos), Tomo II, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1933.

SEP. Revista El Maestro Rural, Varios Números, SEP, México, 1933.

SILVA HERZOG, Jesus. La Autonomía Universitaria. Una Historia de la Universidad de Mexico y sus Problemas, Ed. Siglo XXI, México, 1974.

SIERRRA, Santiago. Las Misiones Culturales 1923, SEP/70's, No. 113, México, 1973.

SOLIS, Leopoldo. La realidad económica mexicana: retrovisión y perspectivas, Ed. Siglo XXI, México, 1973.

SOTELO INCLAN, Jesus. "La educación socialista", en Solana, Fernando, Historia de la Educación Pública en Mexico, SEP-FCE, México, 1981.

UNAM. La Autonomía Universitaria 1929, Colección Nuestro México, UNAM, México, 1978.

UNAM. "La Universidad de México", en Revista Los Universitarios, No. 15, Julio, UNAM, México, 1984.

UNAM. Un anhelo de libertad. Los años y los días de la Autonomía Universitaria, UNAM, México, 1978.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL (UPN). Política Educativa en México, Tomo II, UPN, México 1981.

VASCONCELOS, Jose. Breve Historia de México, Ed. Botas, México, 1938.

VASCONCELOS, José. Textos sobre educación, SEP/70's, México, 1974.

VAUGHAN, Mary Kay. Estado, clases sociales y educación en México, Tomos I y II, SEP/80's, México, 1982.

VAZQUEZ DE KNAUTH, Josefina. "La educación socialista en los años treinta", en Revista Historia Mexicana, Vol XVIII, ene/mar, No. 3, El Colegio de Mexico, México, 1969.

VELAZQUEZ ESTRADA, Rosalia. "El nacimiento de la radiodifusión en México", en Estudios de la Historia Moderna y Contemporánea de México, No. 9, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, México, 1983.

VILLEGAS, Abelardo. Autognosis. El pensamiento mexicano en el siglo XX, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Publicación No. 409, 1a. edición, México, 1985.

WILKIE, James . Le revolución mexicana, gasto federal y cambio social, Ed. FCE, México, 1978.

WILKIE, James y Edna Monzón de Wilkie. México visto en el siglo XX. Entrevistas en historia oral, Instituto Mexicano de Investigaciones Económicas, México, 1969.

WENCES REZA, Rosalío. La universidad en la historia de México, Serie Estado y Educación en México, Ed. Línea, México, 1984.

ZEA, Leopoldo. El positivismo en estudios de historia de la filosofía en México, UNAM, México, 1973.