

5
1ej.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN

T R A B A J O D E T E S I S P R O F E S I O N A L

EDUCACION Y FORMACION DEL ESTADO-NACION:
CATORCE AÑOS DE POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO
(1920-1934)

INTEGRANTES:

CARRERA DE PEDAGOGIA

YAZMIN DEL CIPRES GONZÁLEZ
VICTORIA VIDARGAS BIRK

CARRERA DE SOCIOLOGIA

JOSÉ ANTONIO MENDOZA AGUIRRE
CARMEN MARGARITA PÉREZ AGUILAR
MARIA IRMA ULLOA OROZCO

ACATLÁN. ESTADO DE MÉXICO
PRIMAVERA DE 1987.



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.

I N D I C E

PROLOGO:	JUSTIFICACIÓN TEORICA Y SOCIAL DE LA INVESTIGACION.....	I
CAPITULO I	MARCO REFERENCIAL DE ANALISIS	
	1.1 Algunas consideraciones sobre la construcción del objeto de estudio.....	1
	1.2 Acerca del Estado y la Política.....	7
	1.3 Acerca de la Construcción de las reglas normativas y constitutivas.....	9
	1.4 Consenso y Crisis.....	12
	1.5 Estado-Nación.....	14
	1.6 Proyecto Político y Proyecto Educativo.....	18
	Bibliografía.....	25
CAPITULO II	ANTECEDENTES	
	Obregón y el Proyecto Educativo de José Vasconcelos (1920- 1924).....	28
	Bibliografía.....	35
	Proyecto Educativo de Vasconcelos.....	37
	Bibliografía.....	62
CAPITULO III	EL CONTEXTO NACIONAL POSTREVOLUCIONARIO I. (1925-1931) LA POLITICA EDUCATIVA DE MOISES SAENZ.	
	Contexto Nacional.....	64
	Bibliografía.....	130
	Conflicto Cristero.....	132
	Bibliografía.....	160
	La Cruzada Vasconcelista de 1929.....	162
	Bibliografía.....	188
	Moisés Sáenz y la Política Educativa.....	190
	La Escuela Rural Mexicana.....	204

	Educación Urbana.....	231
	Alcances y Limitaciones del Proyecto	
	Educativo de Moisés Sáenz.....	254
	Bibliografía.....	267
CAPITULO IV	EL CONTEXTO NACIONAL POSTREVOLUCIONARIO II.	
	(1931-1934) LA POLITICA EDUCATIVA DE	
	NARCISO BASSOLS.	
	Contexto Nacional.....	271
	Bibliografía.....	318
	Las Autonomías Universitarias.....	321
	Bibliografía.....	358
	Proyecto Político Pedagógico de Narciso	
	Bassols.....	360
	Antecedentes a la labor educativa de	
	Narciso Bassols.....	378
	Reformas Educativas en el Ambito Rural.....	406
	Educación Técnica.....	432
	Reformas Educativas en el Ambito Urbano.....	439
	Alcances y Limitaciones del Proyecto	
	Educativo de Narciso Bassols.....	464
	Bibliografía.....	474
	CONCLUSIONES GENERALES.....	478
EPILOGO.	EL ESTADO DEMOCRATICO: UNA PROPUESTA	
	PARA LA REFLEXION.....	481
ANEXOS:	Apartado de Sáenz.....	488
	Apartado de Bassols.....	542
	Bibliografía General.....	572

PROLOGO

Justificación Teórica y Social de la Investigación.

El presente trabajo de investigación tiene como objeto de estudio las políticas educativas correspondientes al período 1920-1934 en México y su vinculación con los procesos políticos de construcción del estado nacional. Abordar las políticas educativas como proyectos pedagógicos que conllevan una racionalidad política específica, supone contextualizar su análisis; esto es, situarlas como producto de fenómenos sociales coyunturales que intervienen en su significación. Es decir, se parte de la hipótesis general que dichas políticas son resultado de determinadas condiciones históricas y, a su vez, que actúan sobre las mismas organizando lo social.

El enfoque del trabajo intenta superar aquellas concepciones que interpretan los fenómenos educativos como fenómenos de carácter estrictamente pedagógico; de ahí que la estrategia metodológica plantea dos niveles de análisis: por un lado, las condiciones de producción del discurso educativo y, por otro, el proyecto político que subyace en el mismo.

En relación al primer nivel, el análisis de las condiciones históricas coyunturales implica abordar no sólo el estudio de la situación nacional sino también el marco internacional que incide sobre la misma.

El período analizado cobra especial relevancia ya que México sale de un largo procesodisruptivo como fue la revolución mexicana. La crisis política y social existente suponía la necesidad de la reconstrucción del estado nacional, o sea, de un principio ordenador que tuviese legitimidad. Ahora bien, cuando se plantea la cuestión del Estado-Nación se lo hace desde una perspectiva amplia que conceptualiza al Estado no sólo como aparato de gobierno (órganos institucionales) sino como un normativo-simbólico que regula relaciones sociales. Es por eso que en el marco referencial de la investigación se comienza por tematizar

este problema *. Es en este contexto que se habla de construcción del Estado, o mejor dicho, de una nueva forma o principio estatal. En efecto, la Revolución Mexicana había significado el cuestionamiento a un determinado esquema de dominación. Por tanto, no se trataba sólo de restaurar 'el orden' en términos de nuevos mecanismos institucionales de control, sino (y fundamentalmente) regularizar el funcionamiento de la sociedad sobre un principio funcional diferentes. Asumiendo los atributos de 'estaticidad' que plantea Oscar Oszlak, cuatro eran los problemas a enfrentar en términos de dicha regularización social: 1) lograr el reconocimiento como unidad soberana en el marco de las relaciones internacionales, 2) lograr la legitimación social de la nueva estrategia de poder, 3) 'construir' las instituciones públicas, relativamente autónomas de la sociedad civil, que permitieran la centralización de dicho poder, y 4) internalizar una identidad colectiva, en otras palabras, emitir desde el Estado un conjunto de normas y valores que permitieran reforzar el principio de nacionalidad. En este marco, las políticas educativas son analizadas como uno de los recursos que pone en marcha el Estado mexicano para resolver los cuatro problemas planteados. Así, el significado y orientación de las mismas están íntimamente relacionados con los problemas cruciales que enfrenta la sociedad tanto en el orden interno como en el externo. En consecuencia, la forma de resolución elegida supone un determinado proyecto político o modelo de sociedad, como una de las alternativas dentro de los límites que planteaba la estructura económica, política y social del momento.

* En este sentido compartimos la opinión de Oszlak respecto de que es necesario superar concepciones de carácter reduccionista que ven en el estado la instancia superhistórica, con funciones predeterminadas o un sujeto de carácter supraestructural que es el reflejo de la instancia económica.

Ese proyecto político abordará la resolución de los problemas planteados en forma jerarquizada y desde una racionalidad específica: supondrá una determinada forma de organizar lo social, de regular las relaciones entre los sujetos sociales. En efecto, si asumimos la tesis de que detrás de todo proyecto político hay una dimensión pedagógica, ésta se materializa en la construcción de un determinado tipo de sujeto.

Y entramos así en lo que plantea la segunda parte de nuestra hipótesis general de trabajo. El discurso educativo contribuirá a desarrollar no sólo un determinado normativo-simbólico, sino que a través de contenidos y modalidades educativas se expresará una propuesta sobre el tipo de sujetos y relaciones sociales a construir. Podríamos afirmar que todo proyecto pedagógico encierra, entonces, una racionalidad política.

La segunda hipótesis de trabajo que deriva de la ya planteada es que la definición de quiénes son los sujetos y agentes educativos y cuáles las modalidades pedagógicas e institucionales necesarias de implementar, forman parte de un proyecto político amplio, donde subyace una definición ideológica sobre el para qué y el cómo de la educación. De ahí que los dos niveles de análisis de la política educativa (como producto de condiciones históricas específicas y como proyecto instituyente de lo social), suponen necesariamente la recuperación de la dimensión histórica. Sólo desde ahí podrán evaluarse los cambios que se producen durante el período en materia de educación.

Ahora bien, analizar la racionalidad del nuevo esquema de dominación que se pretendía implementar en el período analizado, y con el que se articulaba el discurso educativo, implicó la necesidad de tematizar algunos ejes problemáticos como la conformación del Estado-Nación y las variables que del mismo se desprenden, la institucionalización del poder, la incidencia del proyecto educativo dentro de este proceso, etc. Por tanto, el conjunto de reflexiones que integran el marco referencial teórico operó como "caja de herramientas" para desbrozar las políticas educativas en la doble dimensión planteada.

Habíamos expresado más arriba la necesidad de recuperar el análisis histórico. Es decir, que son los cambios en la coyuntura nacional los que plantearan nuevos requerimientos que irán, a su vez, redefiniendo el movimiento de lo estatal y, consecuentemente, del discurso educativo. En este sentido adquieren centralidad los debates sobre el laicismo que están íntimamente vinculados al "campo de las ideas", como la correlación de fuerzas que se plantean en la sociedad mexicana. Por ello, cobran también relevancia los proyectos educativos "no estatales", que surgen en el campo de la lucha social. Las formas en que son desarticulados o que, por el contrario, reducen la efectividad social del discurso oficial (caso posición de la iglesia frente a Bassols) plantean una visión dinámica y no instrumental del Estado. De ahí que nuestra tercera hipótesis plantee que el proyecto educativo estatal va a ser redefinido y resignificado en términos de la correlación de fuerzas existentes en la sociedad civil. En esa medida, asumimos la posición gramsciana que plantea a la sociedad civil como el escenario de la lucha social y donde la forma Estado supone una mediación conflictiva y contradictoria entre los sectores hegemónicos y subalternos. Ahora bien, partiendo de las hipótesis planteadas y de los parámetros señalados (grados de estatalidad y modalidades educativas) lo que se trató de analizar fue cómo los cambios en las concepciones educativas estaban alimentados por cambios en la dimensión político-estatal y, a su vez, cómo la redefinición del para qué y del cómo de la educación trataban proyectualmente de instituir (tanto a nivel ideal como material), la legitimidad de un nuevo orden. En efecto, las cuestiones de "orden y progreso" (como dice Oszlak) no son cuestiones terminadas. Son temas abiertos, atravesados por la coyuntura y la correlación de fuerzas existentes. De ahí que más que una búsqueda de la continuidad, o de ver al estado como una unidad "cerrada" y reflejo especular de intereses dominantes, lo que se trató de investigar son los momentos de ruptura, de redefinición del Estado mexicano y cómo los

proyectos educativos se vincularon a estos momentos como mecanismos instituyentes de esa racionalidad política.

En el trabajo se analizan dos proyectos : el de Moisés Sáenz y el de Narciso Bassols; además, brevemente se tematiza el proyecto vasconcelista por ser un importante antecedente y sin el cual no podríamos entender el resto del período. Es en esta época que se sientan las bases para la educación nacional, sin embargo, consideramos que es con Sáenz y Bassols que dicho proyecto concretiza. No se nos escapa el hecho de que el período de Cárdenas era la "culminación cultural" del análisis en el sentido de consolidación de un proyecto nacional-estatal, cuyas líneas directrices se sustentaron justamente en el período analizado, en la riqueza éste justifica el "corte histórico". En ese momento es donde se jugaron las coyunturas más "productivas" en términos de la organización social y política de México, De ahí la importancia teórica de su estudio. Pero la pregunta que tal vez quede pendiente es: ¿ Para qué emprender un trabajo de esta naturaleza? La justificación no deja de ser política. Si asumimos que los procesos políticos a través de los cuales se construyen y deconstruyen los sujetos sociales, la organización de las experiencias de aprendizaje es un instrumento significativo para la creación de una nueva sociedad. Lejos se está de un planteo de tipo "educacionista" pero, simétricamente también, de aquél que postula a la educación como "inoperante" para la transformación social.. Parafraseando a Aricó, diremos que una profunda "reforma intelectual y moral" en el sentido gramsciano, requiere de una nueva articulación entre las masas populares y la intelectualidad. si el mecanismo de alimentación recíproca no existe, entonces la cultura como resultado de las acciones humanas se reduce a "ilustración" neutralizante, y el espíritu público permanecerá anclado en el tradicionalismo autoritario. (José Aricó. Marx y América Latina. p. 227). Si bien el autor lo plantea en relación a la historia de los movimientos socialista en América Latina, el juicio no deja de ser válido para caracterizar la problemática actual de los países del

área. En el caso de México, existen amplios sectores de la población marginados de los beneficios sociales básicos, entre ellos, de la oportunidad de educarse. Al analfabetismo se une un rezago educativo que arroja cifras críticas : 22 millones de mexicanos están fuera del sistema educativo y el promedio de escolaridad no alcanza 4 grados de educación básica. Dentro de este panorama, la situación de los sectores rurales es aún más grave : la dispersión geográfica, la diversidad cultural, la desconexión entre los contenidos educativos y las necesidades de la población, la reducción de los procesos educativos a formas tradicionales de enseñanza, etc., dibujan un perfil crónico que las sucesivas políticas educativas no han podido resolver.

Estos factores coadyuban a la existencia de una sociedad civil de escasa densidad, en tanto los niveles de participación y organización ciudadana son dramáticamente bajos. En este marco, el análisis histórico permitirá descubrir los mecanismos que posibilitaron la existencia de esta realidad y elaborar una perspectiva crítica que permita su superación.

Entendemos que la construcción de un proyecto nacional-popular, entonces, deberá ser el resultado de una construcción colectiva de los sectores populares y en ese proceso cobra crucial importancia la educación. Es decir, que la profunda reforma intelectual y moral de la que se hablaba supone necesariamente el desarrollo de procesos educativos que involucren a estos sectores, que potencialicen su núcleo de "buen sentido" y permitan la ruptura con ideas atávicas o reaccionarias. De alguna manera, este es un reto que queda planteado pero no resuelto en el trabajo. Las reflexiones que se encontrarán sobre las características de un proyecto popular y democrático sólo fijan una posición frente al problema.

En ese sentido, aquella "raza cósmica" de la que hablaba Vasconcelos es todavía una utopía a construir. Pero no sólo eso, la sistematización histórica de las políticas educativas del período permitirá rescatar - desde la perspectiva popular y nacional- muchos de sus elementos (y seguramente desterrar otros) para la

VII

elaboración de un proyecto educativo alternativo que coadyuve a la construcción de una sociedad más justa.

Concluamos citando a J. Muguerza :

"... el uso más alto que los hombres pueden hacer del logos --esto es del lenguaje de la razón_ es el que se destina a ejercitar entre ellos la discusión con el fin de llegar en cada caso a algún acuerdo acerca de cómo se hayan de comportar, esto es, acerca de las creencias y las normas por las cuales regirse" ..(J. Muguerza. Prólogo..., p. 10).

CAPITULO I.- MARCO REFERENCIAL DE ANALISIS.

1. Algunas consideraciones sobre la construcción del objeto de estudio.

"De igual manera a como la filosofía desconfiaba del engaño de las apariencias, - buscando siempre su interpretación, la teoría desconfía tanto más básicamente de la fachada de la sociedad cuanto más neta se le ofrezca".

Adorno, Theodor W.

La problemática sobre la relación entre la teoría y realidad ha dado origen a fuertes disensos que de ningún modo debemos considerar irrelevantes, antes bien, es necesario enunciarlos como problemas de primer orden.

Hablar de teoría y realidad implica hablar de dos instancias irreductibles pero interdependientes la una de la otra. La relación teoría-realidad es siempre una relación conflictiva donde la teoría pretende ser la expresión conceptual de lo real y donde la realidad, la cosa, exige de una teoría para poder expresarse.

La teoría guía el conocimiento, condiciona la forma de conocer, qué porción de la realidad conocer y cómo abordarla.

La realidad social, el objeto en tanto tal, es dinámica, contradictorio y, sin embargo, como indica Adorno, "determinable", vale decir, cognoscible en su complejidad y diversidad, aunque no en términos absolutos, pues cada proceso social presenta un margen relativo de contingencia como producto del carácter artificial del actuar social que impide su total aprehensión. Mas para comprender la realidad en sus variadas y reales dimensiones, precisamos de un método que sea capaz de aprehender la cosa sin deformarla, que recupere aquellas características que le son pro

pias. Citando a Adorno

"La cosa debe gravitar con todo su peso en el método y ostentar en él su propia vigencia: de lo contrario incluso el método más depurado resulta deficiente. Lo cual no implica menos que la necesidad de que en la complejión de la teoría aparezca la de la cosa". (Theodor W. Adorno. et. al. La Lógica de las ciencias sociales. Ed. Grijalbo, col. Textos Vivos. México 1978. p. 38).

Si partimos de la tesis que, en la concepción dialéctica de la realidad, la totalidad no se reduce a ninguna de sus partes ni constituye la adición de éstas, antes bien se reproduce y se expresa en cada momento de su particularidad y en la relación entre estos momentos particulares con la totalidad. Como indica Habermas:

"El concepto dialéctico de la totalidad exige, por el contrario, que los instrumentos y las estructuras sociales se entrecrucen como ruedas dentadas. La incidencia hermenéutica en la totalidad ha de revelarse como de un valor superior al mero instrumental, ha de revelarse como justa y certera durante el curso mismo de la explicación -es decir-, como un concepto adecuado a la cosa misma, en tanto como supuesto la multiplicidad de los fenómenos no puede, en el me--

jor de los casos, sino someterse".
(Jürgen Habermas. "Teorías de la
ciencia y la dialéctica", en Theo-
dor W. Adorno, *Ibidém.* p. 60.)

Dentro de la multiplicidad de los fenómenos sociales se aprecia la existencia de regularidades que sirven de base para la construcción de elementos analíticos, o sea de leyes del movimiento histórico que tienen una función hermenéutica y que recuperan las interrelaciones fundamentales por las que la sociedad viene determinada como totalidad. Esto implica emprender el análisis de las formas variables que asume el ordenamiento social, entendiendo que es lo histórico-social (en tanto instancia procesual, de contradicciones y conflictividades a la vez económicas, políticas y culturales), quien instituye y hace inteligible tanto las diversas morfologías que asumen históricamente las instancias que lo constituyen como el peso específico que cada una de ellas adquiere en un momento coyuntural, que si bien tiene un carácter contingente repercute en la totalidad, pues ésta es una propiedad intrínseca a todo proceso social. Así, en una coyuntura determinada es necesario analizar los procesos histórico-sociales concretos que condicionan las modalidades adoptadas por las estructuras sociales, ya que éstas constituyen formas de ordenamiento social "cristalizadas" -entre las que se cuentan procesos, instituciones, prácticas, formas que adquieren la división de la producción y del trabajo en cada sociedad-, relativamente permanentes y delimitadas.

Esto no significa renunciar a la separación de las instancias entre sí como elemento explicativo, sino entender que tal separación de las instancias que forman la totalidad una vez establecida institucionalmente, ayuda a explicar una parte de las diferentes coyunturas y no su totalidad.

"Es desde esta perspectiva que la concepción de lo estructural como fijación de límites puede ser recuperada. Pero ello será posible siempre que, en primer lugar, no se entienda a estos límites como absolutos y, en segundo lugar, que tampoco se clausure el espacio de determinación (que de este modo queda abierto) multiplicando los eslabones de la 'causalidad estructural' hasta reducir a cero la autonomía o, para decirlo sin rodeos la contingencia relativa de lo coyuntural". (Emilio de Ipola. "Estructura y coyuntura: las mediaciones", en Teoría y política en América Latina, CIDE, México 1933, p. 68.)

De ahí, que el problema de la relación entre estructuras y coyuntura no sea solucionable a partir de la búsqueda de mediaciones entre dos instancias excluyentes, separadas e impenetrables, sino que tal "mediación" se encuentra en el mismo objeto, en forma de tal que las relaciones entre lo abstracto y lo concreto tengan que ser reflexionadas como immanentes al objeto, vale decir, como partes de un único y sólo proceso, en fin, como unidad, rescatando la unicidad y singularidad de los procesos históricos, así como su capacidad de transformar la estructura, pero condicionados relativamente por ésta. La tarea teórico-reflexiva -y, por qué no, también política-, se complejiza al acceder al compromiso de construir las categorías teórico-metodológicas que permitan la expresión teórica de lo real, analizarlo y comprenderlo no bajo una tópica suprahistórica, sino bajo dimensiones analíticas determinadas históricamente y por ello provisionales,

susceptibles de ser modificadas si queremos refinar nuestro instrumental teórico-metodológico.

Las prognosis, desde esta perspectiva, dependen para su realización de la actividad de los hombres, de manera que, de lo que se trata es de extraer aquellos conocimientos que permitan asegurar una incidencia en los procesos sociales.

Ahora bien, los intentos por explicar la realidad latinoamericana aparecen de continuo signados por una inadecuación entre teoría y realidad, entre concepto y cosa, y esto se debe a razones históricas muy puntuales que escapan a la naturaleza de este escrito.

El inicial desencuentro entre el marco de referencia marxista y la realidad latinoamericana aún persiste con una fuerza insoslayable. El problema no se encuentra en los errores de aplicación, ni en las carencias de adaptación con la realidad latinoamericana. Se trata de un marco teórico que no corresponde a la realidad del continente; de una realidad que no entra en la teoría y que no puede ser atravesada por la teoría para explicarla. Porque.

"... la red categorial de Marx, por surgir en el enfrentamiento de un conjunto de fenómenos situados en una determinada resolución de esa relación, inevitablemente la reproducía y por tanto, era inadecuada para dar cuenta de la realidad histórica de la América Latina de su tiempo". (José Aricó. MARX y América Latina. Alianza Editorial Mexicana, México 1982, p. 26.)

Dar cuenta de tal desencuentro nos impone inevitablemente servirnos del marxismo como horizonte cultural, o mejor dicho, tomar al marxismo no como una teoría acabada y aplicable a cualquier realidad, sino como una teoría tendencialmente reconstruible, vale decir, como una teoría que se desarrolla y se construye a partir de determinadas realidades que pretende explicar. Sólo así seremos consecuentes con aquel viejo, pero vigoroso y dinámico, enunciado de Marx: no basta con que el concepto exprese la cosa, sino que la realidad se exprese en el concepto.

Para superar la falta de adecuación entre teoría y realidad en América Latina, de modo que la realidad se exprese conceptualmente, y a su vez esta conceptualización se exprese en la realidad, habría dos caminos excluyentes.

Por una parte, que se produjera una teoría propia en el marco de América Latina. Sería algo así como hablar de una teoría hecha por latinoamericanos para latinoamericanos sin tomar en cuenta las construcciones teórica-científicas producidas en otras partes del mundo. La otra alternativa sería la de resignificar, donde las condiciones propias una teoría externa a ella pero que se acerque a su problemática específica. A nuestro entender, ambas alternativas deben conjugarse en un movimiento teórico-práctico donde no se deseche el inmenso arsenal teórico producida en otras latitudes, y que de acuerdo con las condiciones, una vez resignificado se plantee la posibilidad de ir creando una teoría propia para nuestra realidad.

El valor hermenéutico de éstas reflexiones consiste en orientar el trabajo de investigación en términos de los aspectos históricos concretos, que condicionan y organizan lo social y evaluar el papel que jugaron las políticas educativas en este proceso.

1.2 ACERCA DEL ESTADO Y LA POLITICA.

En este apartado abordaremos la cuestión del Estado como un problema que se entrecruza con las conexiones de sociedad y de política que en él subyacen.

Tradicionalmente se ha considerado que el ámbito de la política es el de las instituciones estatales, las que a su vez son vistas como necesarias en tanto que funcionan como organismos rectores de la vida social. Esto es, la sociedad es concebida como un sistema donde están definidas las funciones, pero donde también es necesario un organismo rector para evitar las disfuncionalidades (crisis). Dicho organismo no será otro que el Estado, relegando la incidencia de la política al ámbito de las instituciones creadas por el mismo; de esta manera se asigna un papel omnipotente al Estado y relega a lo político como un mero instrumento de éste para alcanzar objetivos claros y definidos desde fuera de la sociedad.

En nuestro caso partiremos de una concepción de política más amplia, que no se reduzca al ámbito estatal aunque lo comprenda. Comenzaremos por establecer que:

Las discontinuidades existentes en la sociedad permiten la existencia y la conformación de múltiples sujetos y no de uno sólo y tales sujetos no se constituyen en su mismidad para entablar posteriormente relaciones hacia el exterior sino que ambos aspectos conforman un único proceso pues, "la subjetividad no es algo interior, en efecto, la reflexividad de la persona crece a la par de su exteriorización" (Jurgen Habermas, op. cit. p.153.)

De manera tal que, esta subjetividad permite a los hombres diferenciarse de lo ajeno constituyéndose interiormente "apropiándose de lo propio".

La lucha que se establece entre los individuos es la que se conforma y reconstruye a éstos como sujetos sociales sin que tal confrontación esté predeterminada por las divisiones estructurales en la sociedad; a lo sumo, tales divisiones condicionan dicho conflicto. Simultáneamente la ambigüedad de la realidad social

-como le llama Lechner- torna necesaria la creación de ejes articuladores que la estructuren y este papel lo desempeñan los códigos culturales; de ahí que los sujetos se constituyan esencialmente a través de un proceso ideológico que no es unívoco, que permite, según la frase de Bergen, "la construcción social de la realidad".

La política entonces, es una lucha por determinar cierto orden social, por crear y recrear permanentemente un normativo simbólico común en el cual los hombres se identifiquen como sujetos sociales más allá de las discontinuidades individuales que poseen y que, de existir sin centro unificador destruirían la vida social misma. Por ello,

"Podemos pensar a la sociedad y al sujeto como dos formas de dar continuidad al ser. Construir esa continuidad en la discontinuidad es la política; es lo que se opone a lo fugaz y fútil, ordenando la discontinuidad; lo que crea lo común lo contiguo, lo contrario".

(Lechner Norbert, "Especificando la política", en Teoría y práctica, op. cit. p.130)

La determinación recíproca de los sujetos y el consecuente reconocimiento de estos en una identidad colectiva, se convierten así en acciones centrales de la práctica política. Por consiguiente la política es la lucha por la formalización de las relaciones sociales ó, en otros términos, por el establecimiento de los límites (interdictos) que ordenen la vida social.

Dicha formalización se expresa simultáneamente en el aparato estatal pero también en el espíritu de las instituciones que conforman la sociedad, esto es, en la forma Estado donde se cristaliza la ley que anima las leyes de la convivencia social, entendida ésta como la normatividad que regula las relaciones sociales. Si bien ésta formalización basada en la racionalidad formal, pretende borrar, y de hecho borra, la subjetividad, omite las características y los valores personales de los participantes, corriendo así el riesgo de perder lo que limita. En este sentido, dadas las discontinuidades existentes en la sociedad es preciso construir una continuidad y definir la manera en que dichas discontinuidades tendrán que manifestarse y cuales podrán hacerlo sin amenazar la vida social, lo cual se logra a partir de la formalización de las relaciones sociales mediante la elaboración de una normatividad que regule las acciones intersubjetivas. El problema deviene cuando tal continuidad reprime la disidencia y anula como sujetos a los portadores de ésta.

1.3 ACERCA DE LA CONSTRUCCION DE LAS REGLAS NORMATIVAS Y CONSTITUTIVAS.

En este movimiento de lucha por delimitar las discontinuidades y formalizar de determinada manera las relaciones sociales, consideramos pertinente establecer una diferenciación entre dos tipos de reglas bajo las cuales se puede estudiar la organización social: Constitutivas* y Normativas**. Siguiendo tal diferenciación, la política puede ser caracterizada:

Entendemos la división entre reglas normativas y constitutivas en el sentido en que lo hace J. Searle, considerando su distinción con fines metodológicos.

* Las reglas constitutivas "fundan (y también rigen) una actividad cuya

"(...) como una suerte de juego colectivo basado en un sistema de reglas constitutivas, juego que es susceptible de permitir la existencia de uno o varios conjuntos de reglas normativas" (De Ipola, E. y Portantiero, J. C., op. cit., p. 16)

Tal caracterización supondrá en un primer momento, que el predominio de un tipo de reglas sobre otro se va a dirimir en el terreno de lo político, pues cabe la posibilidad de que coexistan varios conjuntos de reglas normativas sustentadas por diversos grupos, condicionando así la conformación de un Estado con características peculiares. Por ello la subsunción de un

existencia depende lógicamente de esas reglas."

** Las reglas normativas simbólicas son normas que preescriben la manera correcta, adecuada, en que debe llevarse a cabo una determinada acción, misma que, desde el punto de vista lógico, preexiste a dichas normas y, por tanto, no es definida por ellas. (De Ipola, E. y Portantiero, J.C., "Crisis Social...", p. 15).

Ambos tipos de reglas son, finalmente un producto social y por lo tanto susceptibles de modificación.

Para ejemplificar la realización de tales reglas en las relaciones sociales, podemos hablar de la relación de pareja, donde la regla constitutiva sería la posibilidad de relacionarse sexualmente con otro ser - (con lo que se establecen de entrada ciertos límites para tal posibilidad) y el conjunto de reglas normativas varían desde la relación monogámica y heterosexual hasta el homosexualismo, pederastía, etc. En una sociedad de corte tradicionalista la relación monogámica y heterosexual es la que ha devenido en una regla constitutiva sancionándose cualquier - otro tipo de normatividad y anulándose consecuentemente la distancia entre ambos tipos de reglas.

tipo de reglas por otro negaría la distancia existente entre ambos y anularía la posibilidad de establecer un pacto democrático entre los diversos actores sociales, pues un grupo postularía sus propias reglas -normativas- como únicas y absolutas. El caso contrario se da cuando las constitutivas devienen en normativas para el conjunto de la sociedad. La política entonces, ordena las discontinuidades, regula las relaciones sociales a través de ambos tipos de reglas, y para ello se vale de la ritualización de las transgresiones, afirmando así la validez y permanencia de los interdictos (límites). Consecuentemente la ritualización permite la coexistencia social y afirma la identidad individual en una colectividad constituyéndola y conformando una continuidad espacio-temporal lo cual no significa que la política quede reducida a dicha ritualización por sí misma.

Resumiendo la idea anterior, diremos que la transformación del poder en orden implica la formalización de rituales que suponen la conciencia de un poder colectivo, toda vez que dichos rituales organizan la politización de la vida cotidiana mediante la adopción del mito; este último puede ser definido como:

"(...) una forma simbólica de disposición sobre el mundo (...) un concepto límite, un horizonte utópico fuera de la sociedad, como referente para pensar y organizar la sociedad". (Lechner, N. "Especificando...", pp.140-141).

De ahí que el individuo en tanto miembro de una colectividad afirme su existencia por medio de actos rituales de carácter masivo -que pueden abarcar desde una huelga hasta un acto religioso-, mismos que quedan inmersos en la actividad política

ya que tanto la ritualización como el mito son ejes articuladores y reordenadores de la realidad, por lo que se constituyen en principios legitimadores de toda decisión política (Ibidem).

1.4 CONSENSO Y CRISIS.

El hecho de que tales ejes articuladores ordenen la realidad social, no implica que tal ordenamiento sea definitivo ni tampoco que obedezca exclusivamente a los intereses de un sólo grupo social, por el contrario, la relación establecida entre los diversos grupos y la sociedad atravieza por momentos que van desde el consenso hasta las situaciones de crisis. El concepto de crisis por lo tanto no se colocará

"(...) sobre ninguna necesidad transhistórica o metacultural, sino sobre una relación de fuerzas".

Esta relación de fuerzas se percibe a partir de un análisis que tome en cuenta dos dimensiones de conflicto (individuo-sociedad) que conlleven dos tipos de crisis: la crisis de integración social y la crisis sistémica (De Ipiola E. Y Portantiero J.C., op. cit., p. 14).

Como señala Habermas:

"En tal sentido, un concepto de crisis debe conectar ambas dimensiones. Si la crisis sistémica alude a la pérdida de la capacidad de control sobre la complejidad del ambiente, la crisis de integración social ataca la estabilidad de los sistemas sociales conseguida por medio del consenso en

los valores y del reconocimiento
de las normas de acción". (Ibidem)

En consecuencia, la crisis de integración social pone de manifiesto la artificialidad de toda acción colectiva y la centralización de las relaciones de poder que la sustentan, adquiere una potencialidad de generar un cambio gracias a la irrupción de nuevas intersubjetividades, pues aparecen en escena sujetos sociales portadores de intereses disímiles a los dominantes y que apelan a la necesidad de una nueva construcción de los vínculos sociales.

En opinión de Cacciari:

"La crisis produce, y se convierte en factor proyectual, aparece como un proyecto político y como resultante del conflicto entre proyectos políticos."(Ibid).

En este proyecto de modificación de las relaciones se ponen en juego los intentos que tanto los grupos dominantes como los dominados emprenden para reordenar la formalización de las relaciones sociales, entre la jerarquización y la subordinación de las demandas levantadas por grupos sociales anteriormente marginados de la participación política así como los nuevos roles que desempeñan.

En consecuencia, la potencialidad creadora de una crisis de integración social es resultado de un amplio margen de productividad: pues produce actores y proyectos sociales emergentes que apuntan hacia la construcción de un orden que posibilite la reproducción de la sociedad como ámbito para la acción intersubjetiva. Es por este tipo de crisis, que opera como mecanismo de redefinición de las relaciones sociales, que se instauran -en base al surgimiento de nuevas necesidades, intereses y metas-, diferentes roles e identidades a los anteriormente determinados y subordinados, mismos que se constituyen en portadores de una nueva relación entre

dominación y comunicación social.

Las modalidades adoptadas en la resolución de la crisis y la redefinición de la acción colectiva mediante la introducción de nuevos interdictos, darán pie a la realización de nuevas relaciones sociales y por consiguiente, aunque no necesariamente, la posibilidad de conformar nuevas formas de organización social.

1.5 ESTADO-NACION.

Conceptualizando al Estado en su doble carácter de instancia de articulación de relaciones sociales (forma) y aparato institucional, vemos que, mientras la primera alude a una relación abstracta, la segunda se refiere a actores concretos, instituciones estatales, por ejemplo -que son su objetivación material-, sufriendo ambas en su proceso de conformación importantes desfases:

"Es decir, la aparente correspondencia entre las mismas (resultante de ser una materialización de la otra). expresa una relación teórica que en los hechos se vió a menudo alterada por la relativa autonomización del estado "relación social" (...). Por lo tanto, el perfeccionamiento del estado en relación social, que puede asociarse más directamente con la imposición de una cierta estructura de relaciones de poder y el control ideológico de la dominación, constituye un fenómeno analíticamente distinguible del proceso formativo de un

aparato institucional".(Ibid. p. 17)

Así el Estado no es una suma de instituciones sino un ente social que se externa en el conjunto de la sociedad y que no necesariamente se instrumentaliza o se refleja en una determinada institución, por el contrario, el Estado se diluye en la sociedad constituyendo al individuo a la vez que se conforma a sí mismo. La modalidad estatal que en este momento nos interesa resaltar es el Estado Nacional. Por ello concebimos "(...) la formación del estado como un proceso que presume la existencia o paralela constitución de una nación."(Oszlak,O., "Formación Histórica:.." p. 8).

Hablar del Estado Nacional de ninguna manera significa una generalización categorial capaz de aplicarse a cualquier especificidad social que cumpla con determinados requisitos. Si bien posee cualidades distinguibles y comunes a diversas formaciones, su surgimiento y consolidación tienen que ver con características históricas particulares que establecen condiciones determinadas y que van planteando la emergencia a diferente nivel de importancia, de distintos fenómenos coincidentes en la realización de dicha formación estatal. Así entre sus características comunes encontramos la existencia de un mercado, las relaciones de producción, las pugnas políticas, la situación geográfica, etc., que vienen a ser representaciones de los ámbitos políticos, económicos y cultural entre otros. En síntesis,

"(...) el proceso de formación del Estado no puede entenderse sin explorar, simultáneamente, la emergencia de esos otros fenómenos que no sólo convergen en la explicación de dicho proceso sino que encuentran en el mismo un factor determinante de su propia cons-

titución como realidades históricas(...) la dinámica de esta verdadera construcción social no se ajusta a un patrón normal en el sentido de que sus componentes se desarrollen respetando necesariamente proporciones, secuencias o precondiciones." (Ibidem, p. 7)

Sin embargo la presencia y/o ausencia de éstas características comunes no constituye por sí misma un iniciador categorial con la suficiente validez como para agotar la explicación de la constitución del Estado Nacional. Antes, los elementos que otorgan especificidad a la categoría Estado-Nación son resultado de un proceso histórico concreto y no de un formal acto constitutivo por lo que resulta difícil ubicar el surgimiento de cada uno de ellos, así como su interrelación. No obstante, siguiendo las tesis que plantea Oszlak podemos detectar como tanto en el Estado como en la nación se conjugan elementos materiales e ideales que dan cuenta de su construcción y funcionamiento.

En la Nación se habla de elementos materiales vinculando una diferenciación e integración de las actividades económicas dentro de un espacio territorialmente delimitado.

Por otro lado, los elementos ideales atañen a la difusión de la normatividad simbólica que sustenta una identidad colectiva -como símbolos, valores, sentimientos de pertenencia y el lenguaje entre otros-, y que por ende, se expresan en el desarrollo histórico.

En suma el Estado-Nación, tanto en su forma material como en la ideal, se conforma como un centro productor y reproductor de un sistema de organización que tiende a sustituir el orden social

junto con el mantenimiento de la dominación, pero que no puede evitar el constante cuestionamiento a partir de la heterogeneidad histórica que se recrea permanentemente.

Para hablar de la constitución del Estado Nacional en América latina, tenemos que establecer un criterio diferente al adoptado frente a los procesos generados en la constitución de los estados nacionales europeos, ya que el Estado no es algo ajeno a la sociedad y, por lo tanto, la dinámica particular de las sociedades latinoamericanas dió como resultado estados nacionales con características diversas a las que poseen los estados europeos.

Los estados europeos y los estados latinoamericanos son producto de un proceso formativo en el cual fueron adquiriendo una serie de atributos o características cuya presencia o ausencia estuvo condicionada a su vez por otra serie de circunstancias históricas. De cualquier manera podemos utilizar como herramienta teórico metodológica el análisis de éstos atributos para la conformación de dichos estados. Por ello no se puede hablar de un proceso único y homogéneo, donde se excluya el peso específico que cada uno de estos atributos adquirió en un momento coyuntural dado, así como la interrelación que existió entre los mismos. Más aún, es preciso puntualizar el papel que juega cada uno de ellos y para eso retomamos la propuesta metodológica de Schmitter et. al., para quienes estos atributos implican la capacidad del Estado para:

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

El primero de éstos atributos se refiere a la necesidad del Estado-nación de erigirse como unidad libre y soberana, con reconocimiento internacional. El segundo alude a la constitución de un aparato coercitivo lo suficientemente fuerte como para legitimar el monopolio del ejercicio de la fuerza en manos del grupo en el poder y, con ello, la adquisición de la "unidad nacional". El tercero habla de la creación de formas institucionales encargadas de materializar en el ámbito de la sociedad civil tal ejercicio del poder. Por último, el cuarto atributo trata del proceso de difusión de un conjunto de reglas normativas que, emitidas por el grupo dominante, logran la obtención del apoyo consensual de los grupos subalternos; proceso que sin ser lineal posibilita la formación del proceso social.

1.6 PROYECTO POLITICO Y PROYECTO EDUCATIVO.

Es precisamente en el 4o. atributo donde el proyecto educativo adquiere una importancia significativa, como instrumento hegemónico de la clase dominante, esto es, como formador y transmisor de un normativo simbólico que funge como organizador del todo social en torno al proyecto del grupo dominante. En palabras de Portantiero:

"Acción hegemónica sería aquella construcción de prácticas políticas y culturales desplegada por una clase fundamental, a través de la cual logra articular bajo su dirección a otros grupos sociales mediante la construcción de una voluntad colectiva que, sacrificándolos parcialmente, traduce sus intereses corporativos en universales" (Portantiero, J.C. Los Usos de Gramsci. p. 151).

Debemos destacar, no obstante, que este atributo no se encuentra desligado de los otros tres, por el contrario todos conforman un proceso único a través del cual el Estado-Nación adquiere características específicas. Así, en el proceso de hegemonía el 3er. atributo también se manifiesta, ya que se hace necesaria la existencia de instituciones que materialicen en la sociedad ese normativo simbólico. De manera que tanto la difusión de ideología como su elaboración, se llevan a cabo en una estructura institucional conocida como aparatos hegemónicos -tales como escuelas, iglesias, medios de comunicación masiva, etc.-, misma que esta ubicada precisamente en el seno de la sociedad civil*.

Es en el ámbito cultural en general, y específicamente en el educativo, donde se lleva a efecto el proceso de constitución de cada pueblo-nación, esto es, donde se ubica la

"... lucha cultural por transformar la 'mentalidad' popular y difundir las innovaciones filosóficas que demostrarán se 'históricamente verdaderas'." (Gramsci, A. Introducción a la Filosofía de la Praxis., p. 25)

En efecto, la unificación de las diversas estratificaciones culturales que conforman a los pueblos como totalidades contradictorias se lleva a cabo mediante elementos tales como el lenguaje, el folclore y las tradiciones. Cada individuo particular, en tanto miembro de una colectividad, se identifica con ella integrándose al

*Bajo la concepción gramsciana, entendemos al Estado como la integración de sociedad civil y sociedad política. En donde la primera se concibe como el "conjunto de organismos vulgarmente denominados privados", y en los que se lleva a cabo la lucha de clases y se establece la hegemonía de un grupo social. Por sociedad política se entiende el "poder de mando directo que se manifiesta en el Estado y en el gobierno jurídico" Es precisamente al Estado (en terminos de institución) a quien corresponde la función coercitiva. Esta distinción metódica obedece únicamente a fines analíticos, ya que el Estado abarca la interacción dialéctica entre ambas. (Gramsci, A. La formación..., p. 30).

ambiente cultural de su época donde, sin embargo, subsisten las distinciones histórico-sociales. Por lo tanto, el universo educativo comprende al proceso social mediante el cual todo individuo entra en contacto con su medio y se interrelaciona con otros individuos, asimilando su experiencia, sus valores, su historia, al mismo tiempo que es objeto de la 'interpelación-sujeción' a que dicha normatividad simbólica lo somete, entendiendo por ésta la serie de valores, normas, imágenes, símbolos, patrones de conducta y prácticas que caracterizan tanto al grupo social de pertenencia como al conjunto de la sociedad.

En este sentido, el proyecto educativo cumple una función eminentemente política en tanto acción hegemónica que busca subordinar las particularidades de los sujetos a los intereses del grupo en el poder (generalidad). Asimismo, podemos decir que todo proyecto político supone una dimensión pedagógica, ya que contiene una concepción acerca de cómo se debe construir al sujeto. Siguiendo a Gramsci:

"Cada relación de 'hegemonía' es necesariamente una relación pedagógica y se verifica no sólo dentro de una nación, entre las diversas fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre complejos de civilización nacionales y continentales."

(Gramsci, A. Introducción..., p. 26)

Es en este marco donde se ubican las prácticas educativas, las cuales, por su carácter social, quedan inmersas en el ámbito de la lucha de clases. Tenemos entonces que, si bien es cierto que todo proyecto hegemónico da origen a una determinada concepción pedagógica que lo avale, cuya difusión teórico-práctica es realizada mediante el control sobre las diferentes instituciones de la sociedad civil reconocidas como educativas por excelencia -como son

las escuelas en cualquiera de sus modalidades, los institutos, liceos y universidades-, también lo es el hecho de que dichas instancias se encuentran sujetas a su propia dinámica, la cual es el producto de las contradicciones que se generan en dicho proceso, pues la producción, difusión y recepción de un discurso pedagógico no constituyen un proceso mecánico. Al mismo tiempo, cabe aclarar que los procesos educativos no se restringen únicamente al limitado campo de las prácticas escolarizadas, trascienden este ámbito para englobar al conjunto de las relaciones sociales. Esta precisión en torno al universo de los procesos educativos pone de manifiesto que lo educativo es una práctica social multideterminada. Es decir, lo educativo no sólo va a estar determinado por un sólo aspecto aislado, sea éste económico, político o social, sino que está condicionado por un conjunto de circunstancias históricas concretas. De ahí que para entender el fenómeno educativo se deban tomar en cuenta las diversas variables que lo definen como multideterminado.

Es importante destacar que en el desarrollo de la esfera de lo público y la hegemonía, entendida en el sentido de proceso de dirección político-ideológica de una clase o grupo que detenta las instancias de poder sobre las otras, admite o produce espacios donde los sectores subalternos tienen la posibilidad de generar prácticas alternativas. Lo hegemónico implica la inclusión de productos -en el caso del consumo-, de los valores e intereses de las clases subalternas y no únicamente los intereses particulares y clasistas del grupo hegemónico. Consecuentemente, los valores hegemónicos y los valores populares se encuentran amalgamados de manera contradictoria

"... porque las directrices emanadas del aparato de poder son traducidas en una práctica efectiva a través de una larga serie de intermediaciones en cuyo transcurso los contenidos no pueden ser totalmente controlados." (Waisel-fisz, J. Reflexiones sobre..., p.3)

Los sectores populares poseen un sentido común, el cual es entendido como el conjunto de concepciones que sobre el mundo tienen las clases subalternas y que consta de caracteres difusos y dispersos de un pensamiento genérico de cierta época o contexto socio-cultural. Más específicamente, se trata de una serie de juicios que identifican la causa exacta y simple, al alcance de la mano y no se desvía por enredos pseudocientíficos y pseudoprofundos. Se basa en la observación de la realidad, y la experiencia tiene en él un lugar importante; sin embargo, esta concepción resulta empírica y limitada (Broccoli, A. Antonio Gramsci y la..., p. 131). De ahí entonces que las prácticas sociales cuya dinámica conjuga e interrelaciona los siguientes rasgos: espontaneidad, pragmatismo, economismo -entendido éste en el sentido de lo imprescindible para la simple continuidad de la cotidianidad-, analogías, precedentes -referencias a la actuación de otros en el pasado-, juicios provisionales, ultrageneralización -elemento que deriva en la reproducción de formas tardicionales y/o experiencias individuales-, imitación y entonación -siendo esta última la percepción emocional de las relaciones sociales-. (Heller, A. Historia y..., pp. 55-64)

Por eso decimos que, tanto el pensamiento cotidiano, como las acciones que dicho pensamiento conforma, responden más a la confianza y la fe que los sectores populares depositan en ellos en base a su probada eficacia para responder a situaciones inmediatas, que a la capacidad para satisfacer verdaderamente sus necesidades reales y concretas. En otras palabras, los sectores populares han introyectado una normatividad simbólica que procede de un discurso ideológico ajeno, exterior a su realidad y que responde a los intereses específicos del grupo social hegemónico, de modo tal que este proceso de interpelación-sujeción los conforma como sujetos sociales en tanto se identifican con dicha normatividad, se reconocen en ella y se apropian algunos de sus elementos constitutivos. Pero dicha apropiación no es mecánica, lineal ni absoluta, ya que los sectores populares poseen una capacidad de resignificación median-

te la cual determinados elementos del discurso ideológico hegemónico son organizados en forma tal que quedan asimilados a rasgos propios de estos sectores, por origen o por apropiación -para decirlo con palabras de Bazdreh-, lo que en modo alguno quiere decir que tales manifestaciones sean por sí mismas populares. De cualquier forma, tales valores, prácticos o símbolos jamás se presentan de manera pura, esto es, diferenciada, contrapuesta y excluyente con el conjunto de los valores, normas y prácticas hegemónicas. Este proceso conforma prácticas cotidianas diferenciadas, contradictorias y no siempre congruentes con el discurso hegemónico. Es más, en ocasiones los sectores populares utilizan estas prácticas como una forma de oposición espontánea a los intentos que el grupo hegemónico realiza para integrarlos a una sociedad capitalista moderna.

En este sentido, es necesario hacer la distinción entre dos fenómenos: el de interpelación y el de constitución de los sujetos, ya que es en el transcurso entre estos, en donde se resignifican los elementos elaborados por el grupo dominante adquiriendo características específicas, propias de los sectores subalternos.

El fenómeno de interpelación se ubica en el proceso directo de producción del discurso educativo; mientras que el fenómeno de constitución del sujeto se ubica en el otro momento del proceso, esto es, el de la recepción del discurso. Así, aunque no se puedan considerar como dos momentos independientes si guardan una relativa autonomía, ya que como indica De Ipola, existe

"... una distancia y una asimetría irreductibles entre sus condiciones de producción directa y sus condiciones de recepción" (De Ipola, E. Ideología y Discurso..., p. 113).

El momento de la producción directa del discurso se desarrolla en unas condiciones específicas, que van a determinar tanto las características que asuma como el contenido del mismo, dichas condiciones

son de este modo únicas; mientras que las condiciones en que se realiza la recepción del mismo, varían en tiempo y lugar constituyéndose en múltiples y por tanto diferentes. De ahí que se haga necesario el análisis de todo discurso educativo en todos los momentos que lo conforman: el de su producción, su circulación y por último el de su recepción.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. et.al. La Lógica de las Ciencias Sociales. Ed. Grijalbo, Colección Textos Vivos, México, 1978.
- ARICO, José. Marx y América Latina. Alianza Editorial Mexicana, México, 1982.
- BAZDRECH P., Miguel. Reflexiones Teóricas y Prácticas Acerca de una Experiencia Independiente de Educación Popular. IMDEC, A. C., México, mayo de 1982.
- BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía. Ed. Nueva Imagen, México, 1981.
- BUCI-GLUCKSMAN, Christine. "Del consentimiento como hegemonía: la estrategia gramsciana", en Revista Mexicana de Sociología, No.128, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1978.
- DE IPOLA, Emilio. Ideología y Discurso Populista. Folios Ediciones, México, 1982.
- DE IPOLA, Emilio. "Estructura y Coyuntura: las mediaciones", en Teoría y Política en América Latina. CIDE, México, 1983.
- DE IPOLA, Emilio y Juan Carlos Portantiero. "Crisis Social y Pacto Democrático", en Revista Punto de Vista, No. 21, Argentina, agosto de 1984.
- DE IPOLA, Emilio Y Juan Carlos Portantiero. "Lo Nacional-Popular y los Populismos Realmente Existentes", en Revista Controversia, No. 14, México, agosto de 1981.
- FALS BORDA, Orlando. Aspectos Teóricos de la Investigación Participante. Consideraciones sobre el significado y el papel de la ciencia en la participación popular. Sesión condensada por la CCP del artículo original publicado por la Sección de Ciencias Sociales y sus aplicaciones, UNESCO, París, 1982.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. "¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?", en Revista Punto de Vista, No. 20, Argentina, 1984.

- GRAMSCI, Antonio. "Notas críticas sobre una tentativa de Ensayo popular de sociología", en Gallino, I. Et. al., Gramsci y las Ciencias Sociales. Cuadernos de Pasado y Presente, No. 19, Siglo XXI Editores, México, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. Introducción a la Filosofía de la Praxis (Escritos Dos). La Red de Jonás. Premia Editora, México, 1981.
- GRAMSCI, Antonio. La Formación de los Intelectuales. Ed. Grijalbo, Colección 70, No. 2, México, 1962.
- HABERMAS, Jürgen. "Teoría analítica de la ciencia y 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, México, 1972.
- LECHNER, Norbert. "Acerca del ordenamiento de la vida social por medio del Estado", en Revista Mexicana de Sociología, No. 3, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, julio-septiembre de 1981.
- LECHNER, Norbert. "Especificando lo político", en Teoría y Política en América Latina, CIDE, México, 1983.
- MARX, Carlos. Manuscritos económico-filosóficos de 1844. Ediciones de Cultura Popular, México, 1979.
- NUN, José. "El otro reduccionismo", en Revista América Latina: Ideología y Cultura. Colección 25 aniversario, Ed. FLACSO, San José, Costa Rica, 1982.
- OSZLAK, Oscar. Formación Histórica del Estado de América Latina: Elementos Teórico-metodológicos para su Estudio. Vol 1, No. 3, Estudios CEDES, Argentina, 1978.
- PORTANTIERO, Juan Carlos. "Gramsci para latinoamericanos", en Buci-Glucksmann, Christine. et. al. Gramsci y la Política. UNAM, México, 1980.

PORTANTIERO, Juan Carlos. Los Usos de Gramsci. Folios Ediciones, México, 1981.

PUIGGROS, Adriana. La construcción del sujeto transformador en América Latina. Conferencias dictadas en la ENEP Acatlán. Transcripción realizada por Olga Pisani y Consuelo Rogríguez, México, 1983.

WAISSELSZ, Julio. Reflexiones sobre la investigación y la educación popular. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Chile, 1982.

ANTECEDENTES

OBREGON Y EL PROYECTO EDUCATIVO DE JOSE VASCONCELOS (1920-1924).

El primero de diciembre de 1920, Alvaro Obregón asume la presidencia del país para el cuatrienio 1920-1924; con esto podríamos considerar que la etapa bélica de la Revolución había finalizado para dar paso a una era reconstructiva que alcanzaría su cénit en 1929 cuando Calles anunciaría la transición de los gobiernos caudillistas a los de instituciones, vale decir, momento en el cual el poder emanado de la Revolución se transformaba en Estado. No obstante, para alcanzar este objetivo los gobiernos post revolucionarios debieron sortear diversos conflictos que en mayor o menor medida pusieron en entredicho su labor centralizada y hegemónica. De ahí que la era de los sonorenses, iniciada con el interinato de Adolfo de la Huerta, y concluida con el exilio de Calles en 1936, constituye un momento fundante en la consolidación del actual orden constitucional.

La administración obregonista encontró un ambiente signado por la inestabilidad económica, política y social producto de la existencia de múltiples fuerzas regionales, la enconada protesta de los sectores obrero y campesino y por la endeble fuerza del gobierno con respecto al extranjero. Por tanto, para que el grupo dominante consolidara su poder y lograra el reconocimiento interno, era necesario que obtuviera el monopolio el aparato coercitivo pues existía el peligro de que se desatara una nueva rebelión armada; con un ejército fuerte y leal al gobierno dicha posibilidad disminuiría. Asimismo, el grupo en el poder requería del apoyo consensual de los diversos sectores sociales, especialmente de aquellos que habían participado en la lucha armada y que exigían el cumplimiento de los postulados de la Constitución. Es decir, con la Revolución surgen nuevos sujetos sociales con intereses opuestos a los dominantes, lo cual trae consigo una redefinición de las relaciones sociales. Por otro lado era fundamental que México se erigiera como nación libre y soberana, lo cual se lograría con el reconocimiento internacional.

Los primeros cimientos de esta urgente labor habían sido coloca-

dos durante el interinato de Adolfo de la Huerta, cuando se inició la cooptación de las figuras caudillistas disidentes que aún representaban un serio peligro, a saber; Pablo González y Pancho Villa. Posteriormente ya bajo el obregonismo, aquellos militares caciques que se mantenían reticentes recibieron grandes beneficios al permitirseles conservar sus áreas de dominio con la condición de que mantuvieran su lealtad al gobierno central.

Un aspecto de gran preocupación para el régimen de Obregón fue la reorganización del ejército; esta medida se presentaba como apremiante, ya que este sector representaba una de las fuerzas más importantes del país, no identificada totalmente con el poder, sino que por el contrario, evidenciaba la existencia de poderes regionales que implicaban un peligro inminente para el poder central. Sin embargo, dadas las condiciones este proceso no podría darse de manera violenta, por tanto Obregón establece alianzas con las figuras militares de mayor envergadura e instrumentaliza algunas medidas como fueron: la creación de reservas militares para disminuir el número de generales, oficiales y tropa y de colonias militares que permitieron a muchos el retorno a la vida civil; además, el número de regiones militares fue incrementado de 20 a 35 a fin de disminuir el poder individual de los jefes de zona.

En el plano económico, el proyecto político de Obregón se preocupó por la creación de cierta infraestructura que contribuyera a la modernización del país. La industrialización se facilitaría a través de la apertura de nuevas formas de navegación marítima en el Pacífico para conectar a los Estados noroccidentales con los de la Meseta Central. Además, en la Ciudad de México se implementó un sistema de transporte urbano basado en 'camiones' con lo que aunado a otras obras de infraestructura le proporcionaron un aspecto de urbe.

Con la paulatina industrialización del país, se da un creci-

miento del sector obrero en las ciudades. Dicho sector representaba para Obregón una amenaza a la incipiente estabilidad del país y podía, de no ser tomados en cuenta sus intereses, poner en entredicho la hegemonía del sector dominante. De ahí que Obregón estableciera una política favorable a los obreros y permitiera a dicho sector organizarse para defender sus derechos. Sin embargo, el apoyo casi absoluto que el gobierno brindó a la CROM (Confederación Regional Obrera Mexicana) y su reconocimiento como la única organización representativa de los obreros, limitó las posibilidades de acción de estos últimos, puesto que era la CROM quien definía la legalidad o no legalidad de una huelga. Por lo general sólo aquellas huelgas reconocidas y dirigidas por la CROM fueron consideradas legales.

En materia agraria, Obregón centró su interés en modernizar la producción y las relaciones sociales en el agro con el fin de crear a largo plazo pequeñas propiedades con un alto índice de productividad. El impulso a esta forma de tenencia de la tierra fue característico de las ciudades del norte, en las que el apoyo gubernamental en obras de riego y crédito fueron más significativas.

Por otro lado, para responder a una de las demandas del sector campesino principalmente del centro y del sur del país, se llevó a cabo el reparto agrario. Dicho reparto dependió de la presión que sobre el grupo dominante ejercieran las organizaciones campesinas. Sin embargo, esto no significó que Obregón intentara acabar con los grandes latifundios; por el contrario, aquellas propiedades consideradas productivas y que utilizasen métodos modernos de producción recibieron el apoyo gubernamental; el fraccionamiento de las grandes propiedades sólo se dio en aquellos casos en que dichas propiedades no respondieran a la nueva política de modernización del agro mexicano.

La cooptación del movimiento agrario se había iniciado años antes con la creación del PNA (Partido Nacional Agrarista), dado

que esto presentó la posibilidad de mediatizar a un sector por naturaleza disruptivo, haciéndolo dócil a los ordenamientos del centro; en otras palabras, esto significó la aceptación del sector campesino de que la única vía para obtener la satisfacción de sus necesidades se encontraba en el respeto al normativo impuesto.

A pesar de la existencia de una aparente estabilidad, el gobierno de Obregón enfrentaba otros problemas, pues aún no había conseguido el reconocimiento de algunos países europeos, entre ellos Inglaterra y Francia, lo que resultaba de gran importancia pues eran grandes acreedores y obstaculizaban el comercio con otros países. Sobretudo era fundamental para México el reconocimiento de los Estados Unidos, país con el cual se habían generado diferencias al resultar afectados los intereses de algunos norteamericanos residentes en México. No fue sino hasta agosto de 1923 con los 'Tratados de Bucareli' que se llegó a algunos acuerdos, sobre todo con relación a la explotación de los yacimientos de petróleo y sobre el pago de la deuda externa entre otras cuestiones. Dichos acuerdos no se realizaron de manera secreta a espaldas de los intereses revolucionarios, como tampoco fueron charlas amistosas cuyos resultados estuvieron completamente apegados a la Constitución; ya en práctica se trató de una negociación en la que el gobierno mexicano se vio obligado a establecer y a aceptar los lineamientos en que llevaría a cabo la 'Reforma Petrolera' y las relaciones entre México y los Estados Unidos.

Algunos periodistas norteamericanos preveían la posibilidad de que

"Si México no hubiera aceptado el acuerdo de 1923, el gobierno norteamericano muy posiblemente hubiera dado apoyo a una rebelión de carácter contrarrevolucionario, o invadi-

do al país para poner fin a un 'impasse' que era una amenaza constante a los intereses de sus conciudadanos" (L. Meyer, "México y los Estados Unidos en el conflicto por el petróleo 1917-1942", p. 208)

La reanudación de las relaciones México-Estados Unidos proporcionó al gobierno mexicano un amplio margen de poder al interior del país, y significó además un punto de apoyo ante la Rebelión delahuertista, cuando en diciembre de 1923 casi el 60% del ejército se levantó en contra de Obregón argumentando la imposición electoral de Calles. (Cfr. Córdova, Entrevista). Dicha rebelión fue la manifestación del conflicto que se había generado al interior del grupo dominante. De la Huerta se enfrentó a Obregón debido fundamentalmente a la manera antidemocrática en que este último intentó resolver los problemas a los que se enfrentó hacia finales de su gobierno (ejemplo de esto fue la imposición del candidato del PNA en San Luis Potosí, Aurelio Manrique y el posterior desalojo por la fuerza de Prieto Laurens y su gobierno, así como la imposición de Calles como presidente de la República). Por otro lado, el apoyo mayoritario del ejército a dicha rebelión hizo evidente que los intentos del gobierno obregonista por obtener legitimación interna habían fracasado.

La sucesión presidencial para el período de 1924 a 1928 se presentó como un conflicto en la medida que detrás de ella subyació el enfrentamiento de proyectos políticos, que aunque no eran antagónicos, representaban diferentes fracciones, participantes del movimiento revolucionario y pugnaban por ser tomadas en cuenta al ser establecidos los lineamientos del quehacer político que cada vez se concentraba más en la figura gubernamental. Una de estas fracciones era el Partido Liberal Constitucionalista, conformado con apoyo del grupo constitucionalista que llevó

al poder a Carranza, y que aún gozaba de trascendencia política debido a su participación en el Congreso Constituyente de Querétaro en 1917. A él estaban adscritos los Generales Antonio I. Villarreal, y Manuel García Vigil entre otros, antiguos colaboradores de Carranza. Hasta 1920, este partido había contado con una mayoría de diputados en la Cámara, siendo desplazado por el Partido Cooperatista después de la elección de Obregón, a pesar de ello no dejó de ser una fuente de oposición durante los debates de 1923. En cuanto al Partido Nacional Cooperatista, a pesar de que contaba con una mayoría de Diputados en la Cámara, dividió su apoyo en el momento de la sucesión; una parte de sus miembros apoyaron la candidatura de De la Huerta en contra de la imposición del candidato de Obregón, cuando las elecciones del Estado de San Luis Potosí favorecieron a Aurelio Manríquez por encima de Prieto Laurens candidato del PNC. Ante la negativa por parte del gobierno de anular los comicios, se rompieron las relaciones entre el PNC y Obregón.

Por otro lado, el proyecto obregonista estaba apoyado por el Partido Nacional Agrarista (PNA) al mando de Antonio Díaz Soto y Gama. Este partido había constituido una fuente de apoyo durante la primera campaña electoral de Obregón (su participación también fue importante en su 2a. Campaña en 1928) junto con el Partido Laborista Mexicano (PLM), auspiciado por la CROM, específicamente por el grupo Acción, que contaba con el apoyo oficial.

Ambos reivindicaban su carácter de partidos de clase; el PNA trataba de conglomerar al campesinado, apoyándose en demandas de restitución o reparto de tierras. Por su parte los líderes de la CROM, comandados por Luis N. Morones, habían hecho todo lo posible 'por llevar la guerra de clases al campo de la política', tratando de ocupar cargos en el gobierno e intervinieron en los conflictos entre patronos y obreros.

Sin embargo, la designación de Calles por parte de Obregón no obedecía solo a la simpatía que sentía por él, sino que existían razones políticas: por un lado, se necesitaba un candidato que dentro del mismo grupo político (Sonora) hubiera participado activamente en la constitución del nuevo gobierno, tanto Calles como de la Huerta habían participado en los sucesos de Tlaxcalalongo y ambos participaban en el gabinete de Obregón; no obstante, desde sus actividades en Sonora, Calles se había hecho, a través de la reorganización de fuerzas populares y la creación de pequeñas organizaciones civiles, así como del establecimiento de alianzas con sus líderes, de una base de apoyo. Asimismo, se allegó el apoyo de grandes organizaciones como la CROM y el PNA, las Ligas de Resistencia de Yucatán entre otros, siendo esta su base de apoyo en su contienda electoral.

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR CAMIN, Héctor. Saldos de la Revolución. Ed. Oceáno, México, 1984.
- BASSOLS BATALLA, Narciso. El pensamiento político de Alvaro Obregón. Ed. El Caballito, México, 1979.
- BENITEZ, Fernando. Lázaro Cárdenas y la Revolución Mexicana. Ed. F.C.E., México, 1979.
- CARR, Barry. El Movimiento Obrero y la Política en México, 1910-1929. Ed. Era. Col. Problemas de México, México, 1981.
- CLARK, Marjorie Ruth. La Organización Obrera en México. Ed. Era, Colección Problemas de México, México, 1981.
- CORDOVA, Arnaldo. La Ideología de la Revolución Mexicana. Ed. Era, México, 1978.
- CORDOVA, Arnaldo. Entrevista. (Texto mecanografiado anexo).
- DULLES, John W.P. Ayer en México. Ed. F.C.E., México, 1977.
- GONZALEZ CASANOVA, Pablo. El Estado y los Partidos políticos en México. ED. Era, México, 1982.
- GUTELMAN, Michel. Capitalismo y Reforma Agraria en México. Ed. Era, México, 1983.
- KATZ, Friedrich. La guerra secreta en México. Ed. Era, México, 1983.
- MARTINEZ ASSAD, Carlos. et. al. Revolucionarios fueron todos. S.E.P./80, México, 1982.
- MATUTE, Alvaro. La carrera del caudillo. Col. Historia de la Revolución Mexicana No. 8, Ed. El Colegio de México, México, 1982.
- MEYER, Lorenzo. "El primer tramo del camino", en Historia General de México. Ed. El Colegio de México, México, 1981.

- MEYER, Lorenzo. México y los Estados Unidos en el conflicto petrolero. Ed. El Colegio de México, México,
- REYES OSORIO, Sergio. et. al. Estructura Agraria y desarrollo agrícola en México. Ed. F.C.E., México, 1979.
- REYNA, José Luis. et. al. Tres estudios sobre el movimiento obrero en México. Ed. El Colegio de México, México, 1976.
- SAENZ, Aarón. et al. Alvaro Obregón XIX Aniversario. s/e, México, 1947.

PROYECTO EDUCATIVO DE VASCONCELOS.

Entre el proyecto político de Obregón y el proyecto pedagógico de Vasconcelos podemos establecer determinadas líneas que se unifican o complementan en cuanto a objetivos generales; la base fundamental sobre la cual Obregón estructura el proyecto político a regir durante su presidencia (1920-1924) es la de llevar a cabo un proyecto modernizador a nivel nacional el cual abarque tres principales aspectos:

- 1) alianza y concesiones por parte del nuevo gobierno hacia diversos sectores populares, específicamente el sector campesino y obrero.
- 2) reestructuración del ejército; ya que un poder fragmentado en manos de diversos militares era peligroso para el gobierno, de ahí qué debía nulificarlos.
- 3) aumentar la productividad y comercializar la producción agrícola e industrial.

Estos tres aspectos surgen de la necesidad inmediata para reestructurar las bases económicas, políticas y sociales de un país saliente de una revolución en la cual la participación de diversos sectores populares hacía necesario que el gobierno de Obregón tratase de ganar su confianza, apoyo y participación. El proyecto pedagógico que elabora Vasconcelos en sus líneas principales, es funcional al proyecto de Obregón; era necesario unificar todas las demandas en torno al proyecto obregonista, y en este sentido, el proyecto educativo contribuiría a la conformación de una normatividad simbólica que tomara en cuenta las demandas de los diversos sectores del país, pero que a su vez le permitiera al sector gobernante difundir sus valores al interior de la sociedad.

Sin embargo, para poder comprender el proyecto educativo de Vasconcelos es necesario conocer la concepción filosófica que lo sustenta, ya que dicha concepción se encuentra articulada tanto a su proyecto pedagógico como a su labor educativa al tener el cargo de Secretario de Educación Pública en 1920.

"Juzgar la filosofía de Vasconcelos exige tomar en cuenta, en primer término, el contexto en que aparece ...se revela como una alternativa al positivismo. Vasconcelos se niega a aceptar la cosmología positivista y presenta otra; rechaza la reducción del conocimiento a la ciencia experimental y ofrece un concepto amplio de conocimientos en el cual encuentra cabida aquello mismo que el positivismo invalidaba como formas de conocimiento: la metafísica, el arte, la religión." (Vera y Cuspínera, "La filosofía de Vasconcelos", p. 177)

La única posibilidad que vislumbra Vasconcelos para adquirir un conocimiento total de la realidad, se encuentra en la filosofía, en la cual se complementan tres a priori que Vasconcelos prefiere llamar estructuras de la conciencia.

Por medio de los a priori se puede clasificar a todos los objetos de este mundo en racionales, éticos y estéticos. Es importante señalar que dicha clasificación es guiada por el propósito de la conciencia de los individuos y no de acuerdo a la sustancia de los objetos.

"...pues las cosas físicas pueden ser objetos de un tratamiento de acuerdo con el a priori estético con tal de que las consideremos en funciones de belleza, de goce."
(Vera y Cuspínera, op. cit., p.107)

El a priori físico es aquél que nos permite conocer las características de cualquier objeto por medio de la observación y experimentación principalmente. Sin embargo, este a priori no es una estructura rígida ya que:

"Cada vez el alma racional crea la forma adaptable a la realidad acabada de descubrir y traduce la novedad fenomenal al concepto y así la incorpora al reino de lo inteligible." (Vera y Cuspín, op. cit., p. 107).

El a priori ético es aquél que opera en todo tipo de actos y hechos que son regidos por normas éticas, es decir, valores morales que condicionan la conducta que es acertada. De ahí que, no sólo los objetos sino también las ideas y las emociones van a tener un determinado significado dependiendo de aquellos valores morales que se tengan.

El juicio ético no es un simple acto contemplativo de un determinado fenómeno, sino el poder modificar lo existente y a su vez, saber rescatar aquello que nos sirva para poder llegar a la finalidad suprema.

El a priori estético es aquél que trata de captar en su totalidad a cada objeto de la naturaleza sin deformarlos o abstraerlos. Vasconcelos rescata de Bergson la diferenciación entre el conocimiento práctico y el conocimiento artístico en la medida de que, el primero capta de los objetos únicamente aquello útil a nosotros mismos, dejando de lado matices, aspectos, formas que no estén de acuerdo con nuestras necesidades, pero esto no significa que no los tenga. El conocimiento artístico a su vez, presenta una visión que trata de abarcar al objeto no sólo a nivel práctico sino rescatando todos aquellos aspectos aparentemente insignificantes, pero que también forman parte de este mismo. Y así al tratar de abarcar al objeto tal y como es, se produce un enri-

quecimiento que nos permite llegar hasta la esencia y por ende hasta el espíritu de los objetos. Podemos entonces afirmar que el conocimiento estético conlleva un proceso redentorista de la sustancia.

El artista en suma, sólo puede llevar a cabo este proceso guiado por la emoción que, a diferencia de la razón, es lo que nos permitiría llegar a un conocimiento pleno.

Para Vasconcelos, cada uno de estos a priori por separado no pueden dar cuenta de la realidad en su conjunto sino que, en la medida que se dé una interrelación entre aquellos, se podrá llegar a un conocimiento total de los objetos. Esta vinculación del conocimiento científico, ético y estético, sólo se encuentra en la filosofía.

"La filosofía considera a lo existente en todas y cada una de sus expresiones, al todo, gracias al ejercicio conjunto de los tres a priori."

(Vera y Cuspínera, op. cit., p.122)

Esta parte de su filosofía resulta básica para poder comprender su concepción pedagógica en la cual llega a configurar su "raza cósmica" afirmando que Iberoamérica por medio de un conocimiento que abarque conjuntamente la lógica, ética y estética, podrá llegar a conformar un nuevo tipo de sociedad en la cual la norma fundamental a seguir será la emoción y la belleza, que producen el goce y la dicha.

A esta etapa final de la sociedad la llama espiritual o estética y sería un nuevo tipo de sociedad y de raza donde el arte se considere la expresión total de la conciencia y se pueda redimir todo lo que rodea al hombre por medio de un conocimiento completo y verdadero.

En su proyecto de creación de la S.E.P., Vasconcelos plasma las ideas fundamentales de su filosofía y pedagogía subrayando la importancia que tiene la labor educativa en el desarrollo de

las potencialidades de la población mexicana.

La división de la Secretaría en tres departamentos: Escolar, de Bibliotecas y el de Bellas Artes, y el impulso innovador que dió a este último departamento, nos muestra la importancia adjudicada por Vasconcelos al desarrollo estético. Empero, no se debe olvidar la importancia que le asigna también al desarrollo económico y social del país además del cultural.

Así, el proyecto de Vasconcelos dividía a la Secretaría en tres departamentos:

1) El Departamento Escolar, cuya función era crear escuelas, así como coordinar y mejorar el funcionamiento de las escuelas a su cargo(1), para que sus acciones coadyuvaran a la realización de los "propósitos nacionales comunes"; de ahí que fuera indispensable que este departamento también se encargara de la vigilancia e inspección no sólo en las escuelas federales sino también en las particulares, para asegurar el cumplimiento de las normas que en materia educativa dictara el Estado a través de la S.E.P. en cuanto a leyes, reglamentos, programas, publicaciones y certámenes. Así, una de sus funciones más importantes fué consecuentemente la elaboración de los programas de todos los diversos tipos de escuela.

Esto aseguraba que en el contenido de los programas estuvieran plasmados: el conocimiento objetivo, el conocimiento ético o ciencia de la conducta y el conocimiento estético o ciencia del espíritu.

2) La función asignada por Vasconcelos al Departamento de Bellas Artes(2) era la siguiente: la organización de las actividades artísticas en las escuelas de todo el país, con el fin de llegar al desarrollo jerárquico de las facultades inherentes a la personalidad del individuo: práctica, ética y estética, no como momentos evolutivos sino como maneras de actuar naturales del ser. (3)

3) El Departamento de Bibliotecas (4) era el encargado de

construir y restaurar bibliotecas en todo el país, como parte esencial en el proceso educativo, además de la difusión de ediciones baratas de libros y de la revista "El Maestro", así como de Boletines Educativos.

Es necesario aclarar que el proyecto vasconcelista fué modificado por las Cámaras en el momento de ser aprobada la creación de la Secretaría. Se estableció el Departamento de Desanalfabetización que coordinaría las acciones del Cuerpo de Maestros Honorarios y del Ejército Infantil en su tarea desanalfabetizadora, organismos que cumplieron una función muy importante durante la gestión vasconcelista alcanzando una cifra de 52,000 alfabetizados para 1922, aún y cuando posteriormente su acción decayera.

Asimismo, se estableció el Departamento Administrativo, que además de las funciones propiamente administrativas se encargaría de elaborar estadísticas educativas que el país requería.

Muy a pesar de Vasconcelos fue creado el Departamento de Cultura Indígena, el cual se encargaría de la creación y organización de las escuelas rurales destinadas a la población indígena, no obstante que, durante la gestión de Vasconcelos este función subordinado al Departamento Escolar.

Para Vasconcelos la educación proporcionada a los indígenas en nada debía diferenciarse de la destinada a los demás grupos sociales, sólo era menester enseñar el castellano y los rudimentos necesarios para asimilarlos a nuestra civilización a efecto de que pasen enseguida a las escuelas rurales, primarias, preparatorias, profesionales, etc., según sus aptitudes y posibilidades." (Vasconcelos, citado en Carbo, Teresa, "Educar desde la Cámara de Diputados." Colec. Miguel Othon de Mendizabal No.2, Ed. de la Casa Chata, 1984, p.46)

En este sentido era necesario para Vasconcelos redimir al indígena a través del trabajo y el conocimiento, y al mismo tiempo rescatar aquellas cualidades que contribuirían a la conformación

de una nueva raza superior a las ya existentes: "La Raza Cósmica". Esta raza es definida por Vasconcelos en oposición a la raza blanca que finca su cultura en el predominio del blanco por sobre todas las razas; por el contrario, la raza cósmica se define como la síntesis de todas las razas, que engloba todo lo humano en formas superiores, reemplazando a las cuatro razas que se han desarrollado aisladamente.

"Ciertamente la única esperanza del mundo está en el mestizaje de sangre y cultura, pero por ahora es forzoso luchar contra aquellos que se oponen a toda mezcla y fusión; es necesario combatir la concepción sajona de la vida, su pragmatismo, su cultura que es de exclusión, dominio y muerte." (Vera y Cuspinera, "La Filosofía...", p. 201)

De ahí su reticencia, por un lado a la educación especial para los indígenas y la creación de un departamento exclusivo para los mismos; y su preocupación, por otro, de integrar al indígena a la vida nacional; integración que los beneficiaría, ya que les proporcionaría los elementos necesarios para desarrollarse económica, social y culturalmente.

En esta tarea redentorista, la enseñanza del idioma español cobró una importancia significativa, ya que se convirtió en vehículo para interpelar a todos los sectores de la población con el fin de unificarlos en torno a la nacionalidad mexicana. Es así como Vasconcelos hace un llamado a la población del país para que recorrieran las zonas apartadas del mismo y enseñaran a los indígenas a leer y a escribir, al mismo tiempo que los concientizaran sobre la importancia de la educación y la necesidad de construir una escuela.

"...lanzamos una convocatoria... invitando a los poetas, jóvenes, a los artistas, a los hombres de letras, y de talento de todo el país para que nos dieran su colaboración como quien presta servicio militar de la cultura. Uno o dos años les pedíamos que dedicasen a visitar las zonas indígenas y a convivir en ellas con los indígenas."(Vasconcelos, J. "El Desastre", pp. 96-97).

Se pretendía que los misioneros (como se les llamó a estos voluntarios), introyectarán en los sujetos indígenas nuevos valores y modificarán las prácticas de explotación de la tierra, asimismo se les solicitó que impulsaran el desarrollo de las industrias autóctonas, con el fin de que los indígenas se integraran al desarrollo económico del país, lo cual coadyuvaría a que México entrara de lleno en el proceso de modernización. Todo esto aunado a la enseñanza de educación física, ética y estética que complementaban el proyecto de Vasconcelos; sin embargo, dicha complementación no se realizó del todo durante la gestión vasconcelista ya que los maestros tuvieron que llevar a cabo el proyecto con los pocos recursos con los que contaban dependiendo en muchos casos de los gobiernos estatales.

Del mismo modo, era necesario alfabetizar al resto de la población y proporcionarle material de lectura que contribuyera por un lado, a su mejoramiento intelectual y espiritual, y por otro, a introyectarle valores morales y cívicos que contribuirían a legitimar al Estado como organizador de la vida social. Así, durante la gestión de Vasconcelos se dió un gran impulso a la creación de bibliotecas, desde la biblioteca ambulante que pretendía llegar hasta los lugares más apartados con una colección elemental de 50 libros, hasta la Biblioteca Nacional "archivo y librería de la

Nación, monumento público máximo."(Vasconcelos, J. citado en Adolfo Rodríguez, "Jornadas Vasconcelianas ", p. 206). (5); y se editan, a través de los Talleres Gráficos de la Nación, una serie de libros y revistas a toda la población: los "clásicos" que de acuerdo a Vasconcelos permitirían a los mexicanos recuperar la confianza en su raza y en sus inmensas posibilidades. La revista "El Maestro" que, ante las carencias de los maestros debido fundamentalmente a su escasa preparación, pretendía complementar su labor de educar al pueblo, además libros de texto, cartillas de alfabetización, etc.

Pero esta campaña educativa, como afirma Engracia Loyo,

"...no se llevó a cabo en la forma que inicialmente la planearon las autoridades educativas. Una gran parte de la población rural no se intresó en ella, pues no vió ninguna utilidad en aprender a leer y escribir."

(Loyo, E. "Historia Mexicana", p. 302).

Pero los mecanismos de interpelación estaban constituidos además del material de lectura, por el maestro mismo como portavoz del gobierno para transmitir las interpelaciones al conjunto de los sectores sociales, teniendo como objetivo conformar a sujetos: mexicanos, ciudadanos, productivos, ahorrativos, solidarios, sanos y vigorosos, acordes con el proyecto del Estado.

Es decir, a través de los maestros el Estado se extendía a la sociedad, constituyendo a los sujetos sociales a la vez que se conformaba a sí mismo al ser paulatinamente reconocido y aceptado como el organizador de la vida social.

Sin embargo, el país no contaba con un cuerpo de maestros que respondiera a esta necesidad, y en esto reside una de las limitaciones del proyecto vasconcelista; el número y calidad del magisterio nacional no respondía a los objetivos del proyecto, por demás ambicioso; de ahí que, se tuvo que hechar mano de los recursos con

los que contaba: individuos alfabetos con tercer o cuarto año de educación primaria, artistas desempleados y técnicos.

Así, para que se pudiesen alcanzar los objetivos del proyecto político-pedagógico, era imperioso elevar la calidad del magisterio. Es así como por iniciativa de Medellín se crean las Misiones Culturales (instituciones ambulantes que se trasladaban a una zona determinada con un grupo de maestros y especialistas) con el fin de lograr el mejoramiento profesional de los maestros (y de la comunidad), sin que estos tuvieran que abandonar sus labores durante mucho tiempo.

Las materias que se impartían durante la Misión permitirían a los maestros ampliar sus conocimientos y darles orientaciones pedagógicas (pedagogía rural, historia, geografía), además de proporcionarles conocimientos prácticos (técnicas agrícolas, economía doméstica, curtiduría y jabonería) que posibilitarían la modificación de las prácticas rudimentarias de los sectores populares, las cuales eran un obstáculo para que su situación económica mejorara. Es así como por medio de la Misión se introducen nuevos métodos de explotación de la tierra, nuevas técnicas modernas y nuevos cultivos y semillas. Esto era fundamental para Obregón, quien creía que la utilización de procedimientos modernos era importante para alcanzar una mayor productividad en el campo.

A pesar de la importancia de esta modalidad educativa, tuvo serias deficiencias, siendo una de ellas el breve tiempo que permanecía en la zona (tres semanas), lo cual impedía abarcar con profundidad los temas. Según Ramón Ruíz, con frecuencia llegaban los misioneros al mismo tiempo que los maestros; esto imposibilitaba el que pudiesen estudiar las condiciones locales y en base a dicho estudio organizar un plan de trabajo.

Por último, los misioneros no siempre eran expertos

"Con frecuencia eran individuos con cierta preparación y experiencia, cuya cualidad principal era la devoción total a la causa que representaban. Muy pocos habían asistido a la escuela normal y con frecuencia se les elegía como un justo medio entre los que podían enseñar y no tenían conocimientos prácticos que ofrecer y los especialistas que no podían o no estaban dispuestos a enseñar". (Ramón Ruiz, México 1920-1938, p. 113).

Finalmente, otra seria limitación es que durante la gestión de Vasconcelos únicamente se establecieron tres misiones. Desde 1922, se creó otra modalidad, la Normal Rural, cuyo objetivo como en el caso de las Misiones Culturales, fué la capacitación de los maestros rurales en servicio, además de preparar a los futuros maestros; sin embargo, durante ésta época únicamente se crearon dos Normales Rurales, las cuales tuvieron serias deficiencias pues sus planes de estudio estaban basados en los de las escuelas Normales Urbanas (en el caso de la Normal Rural de Tacámbaro, Michoacán) y los de la Escuela Nacional Preparatoria (como fué el caso de la Normal Rural de Molango, Hidalgo), en ambos casos no se tomó en cuenta la realidad específica en la que iban a realizar su labor los futuros maestros rurales: el campo. Durante la gestión vasconcelista se creó también la Casa del Pueblo, nombre con el que se denominó a las primeras escuelas fundadas por los misioneros. Sus objetivos fueron los siguientes:

- a) proporcionar una educación social y moral al campesino.
- b) capacitarlo para la actividad cívica.
- c) integrarlos a la vida nacional.

d) mejorar la comunidad en cuanto a alimentación, hogar, salud, recreación, economía y organización.

Sin embargo esta modalidad no se concretó durante este período sino hasta la época en que Moisés Sáenz fungió como Secretario de Educación.

Si bien es cierto que las características del magisterio limitaron el proyecto, por otro lado lo enriquecieron ya que, cuando era posible cada área de conocimiento era atendida por un agente educativo diferente especializado en el mismo, aportando mejores conocimientos que los que se podía esperar de un sólo maestro. De modo que, la escuela no sólo se encargaba de transmitir conocimientos intelectuales, sino además físicos, éticos y estéticos.

Con la enseñanza de la educación física, se buscaba despertar en la población el interés por el deporte y el ejercicio, así como crear en los sujetos valores propios de una sociedad capitalista: la necesidad de ser individuos saludables y vigorosos; además, a través de la realización de torneos, se lograría unificar a las regiones que hasta ese momento habían permanecido aisladas unas de otras, "destruyendo viejos prejuicios y antagonismos" (Ruiz, E.p.116), lo cual contribuiría a lograr la unificación del país.

Con la enseñanza estética se pretendía que los sujetos descubrirían la belleza del arte, fundamentalmente el arte popular mexicano. Se rescatan del olvido y se valora la música y el arte mexicano (canto, danza, artesanía), y se introduce un nuevo método para la enseñanza del dibujo basado en el antiguo arte indígena y se promovió el muralismo, todo esto con el propósito de que el mexicano se enorgulleciera de su raza.

Por medio de ello, "se hacía llegar al mexicano un fuerte sentido de la nacionalidad" (Edgar Linás, "Educación y Mexicanidad" p.152-153)

Es decir, la revaloración de todo lo mexicano permitiría a los mexicanos identificarse como tales en torno a ciertos valores. Esto conllevaría a la unificación nacional y permitiría además que el grupo en el poder contase con un consenso en la población.

La escuela tenía también la función de rescatar, impulsar y difundir valores culturales; se encargaría de rescatar las expresiones culturales de los sectores populares y difundir entre estos, la obra artística profesional a fin de conformar una cultura de tipo nacional. Función que sería relegada posteriormente pero que tuvo una significatividad muy grande para el gobierno obregonista, en el que se organizaron festivales con distintas agrupaciones culturales; se recogió por medio del cinematógrafo, el "tesoro folklórico", fiestas y danzas indígenas, costumbres; se organizaron concursos atléticos escolares; se establecieron academias al aire libre, etc. Debemos reconocer, no obstante, que esta función no era la fundamental,

"Las prioridades en los años de Obregón eran reparación y construcción de locales escolares en la capital y extensión de la educación técnica y rural". (Vaughan, M.K. "El Estado, Clases Sociales y Educación en México". p. 264).

de modo que la función cultural quedó reducida, en la mayoría de los casos, a la enseñanza del maestro rural en aspectos como pintura o dibujo.

El gobierno obregonista necesitaba, a la vez que legitimarse y unificar en torno suyo las demandas revolucionarias, llevar a cabo un proceso de reconstrucción y desarrollo económico del país, para lo cual era necesario un gobierno centralizador y promotor

del mismo.

Es así como en materia agraria, se estructuró una política tendiente a la modernización de la producción y las relaciones sociales en el agro, respetando la gran propiedad e impulsando la creación de pequeños propietarios. En cuanto al desarrollo industrial se reglamentaron las relaciones entre capital y trabajo con el fin de elevar la productividad en la industria.

En el proyecto educativo se va a reflejar la orientación de este desarrollo capitalista, ya que uno de sus objetivos fundamentales será la conformación de sujetos sociales productivos, aptos para incorporarse a las necesidades del desarrollo industrial. Además, México era un país atrasado técnicamente, dependiendo casi en su totalidad del exterior en cuanto a tecnología y en cuanto a técnicos. Por tanto, era necesario que el país preparara técnicos nacionales que en el futuro fueran capaces de producir una tecnología propia. Es así como durante la gestión vasconcelista, se crean un gran número de escuelas de educación técnica (6) para contribuir a mejorar las condiciones económicas de los individuos, elevando su capacidad productiva. Asimismo en las zonas urbanas y rurales se instrumenta la enseñanza de conocimientos prácticos sobre labores agrícolas y se impulsa la producción de las industrias regionales, se promueve la comercialización de los productos elaborados tanto por la comunidad como por los alumnos de la escuela, con el fin de ir generando un mercado nacional. Aunque el crecimiento de la educación técnica se dió principalmente en la capital, en los estados también se establecieron escuelas técnicas sostenidas por la federación.

Es así como el proyecto vasconcelista responde a la necesidad de reconstrucción económica porque vincula las necesidades del gobierno obregonista con las necesidades de la comunidad; de modo que, el Estado se va haciendo cargo de todos los ámbitos educativos con lo que se rescatan todos los aspectos que conforman la

educación del individuo y la sociedad; y constituyen a los sujetos orgánicos con el proyecto obregonista.

De esta manera la escuela se convertiría en transmisora de valores y normas sociales, además de formadora de un nuevo sujeto social. Es a través del proyecto educativo como se proporcionarán conocimientos acordes con el proyecto de desarrollo del nuevo Estado.

"La propuesta de Vasconcelos ayudaba a promover el crecimiento económico ya que propiciaba el desarrollo tecnológico y productivo. Además, incorporó a los mexicanos al nuevo proyecto nacional, creando la idea de nación. Finalmente, legitimaba al nuevo Estado al hacer efectiva una demanda popular de tanto peso como la de la educación. Por estas razones la política cultural de Vasconcelos se vuelve el instrumento ideal para el desarrollo político del nuevo régimen".

(Vázquez Mantecón, V. "Ideología Educativa de la Revolución Mexicana" p. 26).

En este proceso de unificación nacional, no obstante los pocos recursos con los que se contaba, el proyecto vasconcelista sirvió para restar poder, a los caciques y clérigos regionales, extendiendo en amplias zonas del país, la nueva normatividad simbólica y conformando al nuevo sujeto necesario en la reconstrucción económica y la organización política del Estado-Nación.

Por otro lado, el proceso vasconcelista propone una estructura organizativa que contribuye a la centralización de las decisiones y limita la posibilidad de establecer un normativo-simbólico contrario a los intereses del grupo dominante. Esto aunado a lo anteriormente visto, nos explica el porque el Estado en formación adopta dicho proyecto para llevar a cabo su obra educativa y no el presentado por Ezequiel A. Chávez, el cual a decir de Llinás Alvarez:

"(...) proponía una estructura altamente democrática para la educación mexicana y se cuidaba mucho de definir los enlazamientos burocráticos de la educación a todo lo largo del país, pero en cambio, no presentaba un perfil claro en cuanto a la estructura de esa entidad que se llamaría Secretaría de Educación Pública". (Llinás Alvarez, Op. Cit., p. 127).

Dicho proyecto pone énfasis en la participación de todos aquellos involucrados en el proceso educativo (directores, maestros, alumnos, padres de familia, etc.) en las decisiones relacionadas con nombramientos y remociones de servidores de la educación nacional, aprobación y/o modificación de planes y programas de estudio, métodos de enseñanza, libros de texto, formas de evaluación, calendarios, horarios y distribución de los recursos a los distritos escolares.

Para asegurar que la sociedad mexicana estuviese al tanto y participara de todo lo relativo a la educación nacional, el proyecto propone que al tomar nuevas medidas educativas, estas fueran discutidas por medio de la prensa, o se realizarán encuestas especia-

les a fin de conocer la opinión pública. Ezequiel A. Chávez consideraba que la participación de todos los interesados en el que hacer educativo debía estar asegurada; de ahí que, en su proyecto se refiere a la libertad que deben tener las instituciones particulares para impartir enseñanzas religiosas y a la obligación del Estado de "poner a la disposición de quienes quieran utilizarlos en bien de la educación pública, útiles de trabajo y de enseñanza". (Boletín de la Universidad, Tomo I, Núm. 2, p. 106)

El proyecto de Vasconcelos no le da tanta importancia a estos aspectos, aunque si propone la creación de Consejos Educativos en toda la República a fin de orientar la acción de la Secretaría; la preocupación fundamental del proyecto vasconcelista es la unificación nacional.

"Lograr la unidad dentro de la complejidad, tal debe ser el propósito de nuestra organización escolar.

Una misma orientación desde la escuela elemental hasta la Universidad; un mismo espíritu de justicia; igual afán de trabajo, culto al deber y anhelo de bien; todo esto serán nuestras escuelas si se desarrollan libremente, pero conforme a un plan unísono y coherente, como el que la presente ley señala". (Boletín de la Universidad, Tomo I, Núm. 2, p. 136).

Cabe señalar que los dos proyectos hacen algunos señalamientos sobre aspectos coincidentes, como es el referido a la obligación del Estado de proporcionar alimentos a los educandos (para Chávez, se debía proporcionar además de alimentos, vestido, vías de comunicación y albergue); la creación de bibliotecas y museos escola-

res; la creación asimismo de impuestos destinados a la educación pública; y la interdependencia de la Universidad respecto de la Secretaría.

Sin embargo, el proyecto de Chávez no especificaba a través de que direcciones o dependencias se llevarían a cabo estas medidas; supone una estructura que se iría definiendo desde abajo una vez que se hubieran organizado todos los participantes de la educación; mientras tanto, se seguirá con la estructura existente y el gobierno federal apoyará la labor en los estados y

"...en todos los lugares donde no se imparta hasta ahora más que enseñanzas teóricas se establecerán, tan pronto como haya maestros idóneos, enseñanzas de dibujo, de trabajos manuales, de economía doméstica y de prácticas y de cultivo de plantas, así como rudimentos de industria".

Aquí radica, para nosotros, la gran importancia del proyecto vasconcelista pues logró hegemonizar en su proyecto educativo la diversidad de propuestas educativas latentes en el país, aún y cuando algunas lo rebasaron; logró disminuir, si no eliminar, la oposición hacia el gobierno federal.

El proyecto educativo debía dar respuesta a la demanda revolucionaria de educación para todo el país; al finalizar la gestión de Vasconcelos la labor de la S.E.P. había logrado un progreso enorme en el terreno educativo pero se había sacrificado la calidad por la cantidad, y debido a la inestable situación política y económica del país, en este progreso no fueron satisfechas las necesidades educativas del momento. Es así, como para 1921 había 8,388 escuelas con 20,407 maestros; para 1922:9,547 escuelas con 22,939 maestros (que sólo registran el 6.06% de asistencia escolar de la población); y para 1924, 15,231 escuelas con 20,910 profesores y

1'187,407 alumnos.

Hay que tomar en cuenta que el crecimiento más notable se dió en las zonas rurales y en comunidades indígenas, donde un alto porcentaje de las escuelas se componían de un sólo salón de clases, sin equipo de trabajo, sin bibliotecas, sin talleres, sin patio de recreo y en muchas ocasiones con un sólo maestro y muy pocas poseían tierra para cultivo, pizarrones y libros de texto.

No obstante, Vasconcelos logró implementar un proyecto educativo a nivel nacional destinando a esta tarea todos los recursos disponibles, debido a que dicho proyecto respondía al proyecto político de Alvaro Obregón; sin embargo, hacia fines de 1923 y principios de 1924 se produjo una escisión entre Vasconcelos y Obregón, que desembocaría en la renuncia de Vasconcelos.

Son diversas las versiones que existen sobre el motivo de la renuncia de Vasconcelos, situación propiciada por la negativa de Obregón de publicarla en la prensa del país. Obregón afirma, en un informe oficial proporcionado a Vitto Alessio Robles, que las causas de dicha renuncia fueron:

"1) Nunca pudo entenderse con las personas que tenían autoridad sobre él;

2) el presupuesto de la Secretaría de Educación Pública había sido reducido considerablemente;

3) protestó contra el asesinato de Field Jurado y el secuestro de otros senadores".

(Cfr. en Howard P., W. "José Vasconcelos y el Despertar del México Moderno"., p. 54)

De las tres razones que Obregón proporcionó, sólo con la última está de acuerdo Vasconcelos; y en sus memorias proporciona otras explicaciones de las que William Howard señala tres como los factores determinantes:

- a) Las estrechas relaciones entre Vasconcelos y De la Huerta que llevaron a Vasconcelos a apoyarlo en su campaña presidencial aún y cuando nunca participó en la rebelión Delahuertista.
- b) La imposición de Calles como candidato a la presidencia, por parte de Obregón, que marca el rumbo que el gobierno obregonista tomaba para su reelección.
- c) La serie de actos criminales que realizó Obregón para vencer a la oposición de las Cámaras y que culminaron con el asesinato del Senador Field Jurado.

Aunado a estos hechos se encuentra la candidatura de Vasconcelos para gobernador de su estado natal Oaxaca, cargo que no llegó a desempeñar porque Obregón declaró vencedor a su oponente, el General Onofre Jiménez.

NOTAS

1.- El Departamento Escolar tiene a su cargo:

La Universidad,

La Dirección de Educación Primaria y Normal del Distrito Federal,

La Dirección de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial,

La Universidad del Sureste,

Las Escuelas Primarias Elementales y Superiores,

Las Escuelas Elementales Foráneas,

Las Escuelas Rurales,

Los Jardines de Niños en el D. F. y las Foráneas.

- El Departamento de Bellas Artes tiene a su cargo a:

La Dirección de Cultura Estética,

La Dirección de Dibujos y Trabajos Manuales Artísticos,

La Dirección de Ejercicios Físicos y Deportes Escolares,

La Academia Nacional de Bellas Artes,

El Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología,

El Conservatorio Nacional de Música,

Las Academias e Institutos de los estados,

Los Conservatorios de Música de los estados,

Los Museos de todo el país,

La Inspección de Monumentos Artísticos e Históricos,

La Dirección de Propaganda Cultural.

3.- El Departamento de Bellas Artes se dividía en tres secciones: Sección Primera, encargada de tramitar los asuntos de la Dirección de Cultura Estética creada para el fomento de la educación artística del pueblo. El registro de la Propiedad intelectual y los Conservatorios de Música.

Sección Segunda, que coordina los trabajos de la Dirección de dibujo y trabajos manuales, la Academia Nacional de Bellas Artes, el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, las Academias e Institutos de Bellas Artes en los estados, los museos dependientes del poder federal, la inspección de monumentos artísticos y archivo y correspondencia.

Sección Tercera, avocada a los asuntos relativos a la Dirección de Ejercicios Físicos y Deportes Escolares.

La Dirección de Dibujo, responsables del arte gráfico en la enseñanza, desarrolló un programa uniforme elaborado por los pintores desempleados egresados de la Academia de Bellas Artes. Dicho programa consistía en dos sistemas: el de dibujo decorativo inventado por el pintor mexicano Adolfo Best y el de dibujo y la pintura directos según el modelo tomado del natural. Se abrieron clases nocturnas de dibujo, pintura y modelado en la Academia de Bellas Artes.

La Dirección de Cultura Estética promovió principalmente el cultivo de la música a través de músicos nacionales egresados del Conservatorio; éstos se encargaban de formular programas y desarrollar métodos aplicables a la escuela prima-

ria y a la educación musical del pueblo en su conjunto.

4.- El Departamento de Biblioteca tenía a su cargo:

Las bibliotecas de toda la República,

La Biblioteca Nacional de México,

El Departamento Editorial,

La Revista "El Maestro",

El boletín del Ministerio,

Los Talleres Gráficos de la Nación.

5.- Vasconcelos divide el sistema bibliotecario en 7 niveles:

1). La escuela ambulante que debería acompañar a la Misión Cultural y contar con una colección elemental, lo suficientemente pequeña (50 libros) para ser trasladada fácilmente hasta los rincones más apartados.

2). La biblioteca rural para ser utilizada en las horas de la noche para que los adultos también pudiesen hacer uso de ella. Debería contar con un mínimo de 100 libros y estaría a cargo del maestro de la escuela.

3). La biblioteca escolar que pone énfasis en colecciones que apoyen los diversos cursos impartidos en la escuela.

4). La Biblioteca urbana para poblaciones de más de 5,000 habitantes. Aunque su ubicación es todavía la escuela, su servicio debería de extenderse a toda la población, contando con un mínimo de 100 volúmenes.

5). Las bibliotecas especiales o técnicas al servicio de escuelas secundarias, técnicas y profesionales.

6). Las bibliotecas de las grandes ciudades que debería de contar con un número ilimitado de libros de todo tipo.

7). La Biblioteca Nacional de México.

(Vasconcelos, citado por Adolfo Rodríguez en "Las Jornadas Vasconcelianas", pp.205-6).

1922. Existían: La Facultad de Ciencias Químicas, Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, Escuela de Artes y Oficios para Señoritas "Miguel Lerdo de Tejada", "Corregidora de Querétaro", de Enseñanza Doméstica, "Doctor Mora", y la Superior de Comercio y Administración.

Se fundaron: "Hogar para señoritas Gabriela Mistral", Escuela Técnica de Taquimecanógrafos y la Escuela de Maestros Constructores.

1923. Se crean 4 centros nocturnos en la capital donde se enseñan pequeñas industrias; se inaugura la Facultad de Ciencias Químicas con 14 pabellones; la Escuela Industrial en Orizaba con clases nocturnas; el Centro Educativo en Puebla; la Escuela Industrial para Señoritas en Guadalajara; y escuelas industriales en Zamora, San Luis Potosí, Ciudad Juárez y Culiacán. Además de cursos por correspondencia sobre mecánica aplicada, comercio e industrias.

1924. Se fundaron: El Instituto Tecnológico en el D.F.; La

Escuela de Artes y Oficios, El Centro Cultural Obrero y el Centro de Orfeón en Guanajuato; dos centros culturales para obreros en Hidalgo; dos centros industriales en San Luis Potosí; La Escuela Industrial en Sinaloa; una escuela granja en Zacatecas; el Centro Obrero en Nayarit. Para este año la enseñanza industrial se lleva a cabo en 68 escuelas, con 37,084 alumnos y 1,447 maestros.

BIBLIOGRAFIA

- BLANCO, José Joaquín. Se llamaba Vasconcelos. Ed. F.C.E., México, 1983.
- CARBO, Teresa. Educación desde la Cámara de Diputados. Colección Miguel Othón de Mendizabal, No. 2, Ediciones de la Casa Chata, México, 1984.
- CARDENAS NORIEGA, Joaquín. José Vasconcelos, educador, político y profeta. Ed. Océano, México, 1982
- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. Vasconcelos y la Universidad. Ed. UNAM, México, 1982.
- GALVAN DE TERRAZAS, Luz Elena. El proyecto de Educación Pública de José Vasconcelos. Cuadernos de la Casa Chata, No. 68. México, 1982.
- GOMEZ NAVAS, Leonardo. Política educativa en México. Ed. Patria, Tomo I., México, 1968.
- HERNANDEZ LUNA, Juan. Ezequiel A. Chávez. UNAM, México, 1981.
- HOWARD, P. William. José Vasconcelos y el despertar del México Moderno. Ed. Jus, México, 1958.
- LARROYO, Francisco. Historia comparada de la educación en México. Ed. Porrúa, México, 1981.
- LECHUGA, Graciela (compilador). Ideología educativa de la Revolución mexicana. México, UAM, Xochimilco, 1984.
- LOYO, Engracia. "Lectura para el Pueblo, 1921-1940", en Historia Mexicana. No. 131, vol. XXXIII, El Colegio de México, enero-marzo de 1984.
- LLINAS ALVAREZ, Edgar. Revolución, educación y mexicanidad. Ed. UNAM, México, 1979.
- MARIA Y CAMPOS, Alfonso. et. al. Vasconcelos: de su vida y su obra. UNAM, México, 1982.

- MONROY HUITRON, Guadalupe. Política educativa de la Revolución 1910-1940. México, SEP/ Setentas, No. 201, 1975.
- RODRIGUEZ, Adolfo. Jornadas Vasconcelianas. UNAM, México, 1982.
- RUIZ RAMON, Eduardo. México 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo. Ed. F.C.E., México, 1977.
- SIERRA, Santiago. Las misiones culturales. SEP/ Setentas, No. 113, México, 1973.
- VASCONCELOS, José. El desastre. Ed. F.C.E., México, 1982.
- VASCONCELOS, José. La raza cósmica. Ed. Plimpia, México, 1983.
- VASCONCELOS, José. La tormenta. Ed. F.C.E., México, 1984.
- VASCONCELOS, José. Textos sobre educación. SEP/ Ochentas, México, 1981.
- VAUGHAN, Mary Kay. Estado, clases sociales y educación en México. SEP/ Ochentas, Tomo I y II, México, 1982.
- VAZQUEZ MANTECON, Verónica. Ideología educativa de la Revolución mexicana. UAM Xochimilco, México, 1984.
- VERA Y CUSPINERA, Margarita. El pensamiento filosófico de Vasconcelos. Col. Latinoamericana No.8, Extemporáneos, México, 1979.

HEMEROGRAFIA

- BOLETIN DE LA UNIVERSIDAD. Organó del Departamento Universitario y de Bellas Artes, IV época, Tomo I, Núm. 1 de 1920.
- BOLETIN DE LA UNIVERSIDAD. Organó del Departamento Universitario y de Bellas Artes, IV época, Tomo I, Núm. 2, noviembre de 1920.
- BOLETIN DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. SEP., Tomo I, núm. 1, México, marzo 15 de 1922.
- BOLETIN DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. SEP., Tomo I, núm. 2, México, 1º de septiembre de 1922.
- BOLETIN DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. SEP., Tomo I, núm. 3, México, 3 de enero de 1923.
- BOLETIN DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. SEP., Tomo I, núm. 4, México, 30 de junio de 1923.
- EL MAESTRO. Revista de Cultura Nacional. Tomo III, núms. 1-5, abril de 1922-1923, F.C.E., México, 1979.

CONTEXTO NACIONAL I.

El período presidencial del General Plutarco Elías Calles, reviste un panorama de latente conflictividad, pues desde sus inicios el callismo tiene que enfrentar la franca oposición de sectores que anhelaban el control del poder, tanto al interior de lo que se denomina "Familia Revolucionaria" como en sectores de tradición porfirista, esencialmente conservadores -hacendados, terratenientes, Iglesia Católica- que no se resignaban a quedar fuera del juego político. Ante esto, es indudable que la coalición revolucionaria no contaba con bases suficientemente fortalecidas, pues si bien el grupo sonoreense había logrado congregarse en torno a la figura de Obregón algunos de los sectores sociales con mayor fuerza política en el país, como lo eran: el sector agrario a través del PNA, una parte del sector militar a cambio de tierra y riqueza, a inversionistas extranjeros a través de los tratados de Bucareli y de la negociación de las relaciones México-Estados Unidos, sólo por mencionar algunos; su lealtad era producto de negociaciones entre estos y el grupo en el poder. Es decir, que su apoyo siempre dependía de que existieran condiciones que favorecieran a cada sector sin que por ello tomaran una posición definitiva, lo que dió por resultado la carencia de una base real que sustentara al grupo en el poder.

Aunado a esto, en el país no existía una sociedad civil articulada, es decir, no se contaba con organizaciones que tuvieran la fuerza necesaria para poder cooptar las demandas que existían a nivel nacional. De ahí que existiesen organizaciones representativas del sector minero, petrolero, textil, etc., que demandaban políticas laborales en beneficio de los trabajadores pero estas contenían un carácter localista, ampliándose incluso este localismo a organizaciones regionales de una misma área productiva.

A decir de Rivera Castro:

"En 1926 los ferrocarrileros carecían de un sindicato nacional. No fue sino

hasta finales de ese año cuando se creó la confederación de transportes y comunicaciones..."

(José Rivera Castro, La Clase Obrera en la Historia de México. En la Presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928), Ed. Siglo XXI, México 1983, pág. 20).

Lo anterior generaba que en el país existiesen sectores que proponían proyectos alternativos respecto a las medidas implementadas por el gobierno, que reeditarían beneficios a los trabajadores, pero que por su carácter localista no tendrían mayor incidencia fuera de su región y, por otro lado, existían sectores que dada su débil organización serían cooptados por la CROM (Confederación Regional Obrera Mexicana). Siendo también la falta de organización nacional una característica en el sector agrario, a pesar de que este era uno de los apoyos económicos básicos en el país.

Simultáneamente el ejército mexicano representaba un peligro constante pues sólo una parte del mismo constituía un apoyo para el grupo dominante, ya que su dirección estaba formada principalmente por generales-caciques que adquirían fuerza y poder en su región, teniendo presente en sus proyectos la posibilidad de ocupar la silla presidencial por medio de las armas si fuese necesario. De tal manera que el ejército no podía ser considerado como un sector homogéneo y subordinado a los intereses del gobierno; por el contrario dentro del mismo existían marcadas diferencias tanto regionales así como aspiraciones políticas. En otras palabras la viabilidad del proyecto y con ello la posibilidad de que el grupo de Sonora se erigiera como dominante, se encontraba supeditado a la cooptación o eliminación de las principales figuras caudillistas del momento, hecho que le reeditaría el monopolio sobre la violencia legal.

Aunada a la endeble estabilidad política, la economía del país también representaba un serio obstáculo para el proyecto capitalista de los aguaprietistas. Los rubros con mayor rentabilidad eran principalmente la industria y la agricultura. En el caso de la industria su control era ejercido por extranjeros quienes habían monopolizado la industria extractiva (minería y petróleo) y las ramas textiles mientras que los inversionistas mexicanos cuando no eran socios minoritarios en estas ramas, canalizaban su capital hacia el comercio.

En cuanto al sector agrario este aún mantenía la estructura heredada del porfiriato; esto es, que persistía la hacienda en la que la producción se encontraba sustentada en la superexplotación de la fuerza de trabajo sin que los cambios políticos internos o externos la alteraran. Fue precisamente, salvo excepciones, esta resistencia al cambio a la utilización de métodos modernos de producción la que generó enfrentamientos con el nuevo proyecto, ya que para los sonorenses la explotación de la tierra debería producirse bajo cánones netamente capitalista, de esta manera con su paulatina tecnificación se convertiría en el puntal de la industrialización nacional. En un momento en que el desarrollo industrial del país era incipiente y que la infraestructura desarrollada en la República estaba en manos de los extranjeros, ya que esta se había construido en bien de la exportación y era la industria extractiva la que operaba principalmente.

Dadas estas circunstancias y la poca fuerza de cohesión de la burguesía nacional para sustituir a los inversionistas extranjeros y promover el desarrollo económico del país, el grupo callista asumirá la rectoría política y económica así como la modernización de las instituciones mexicanas, pues siendo el grupo en el poder y aunque su proyecto político no congregara todas las facciones, contaba con fuerza política social.

De ahí que el proyecto callista dirigiera sus esfuerzos hacia la reconstrucción del país. Simultáneamente el desarrollo económico estaba presente en su proyecto político y por ende la difusión de una nueva normatividad que tenía como objetivo la construcción del sujeto social que requería la sociedad en ese momento. Es decir, bajo el cuatrienio presidencial de Calles se proseguirá la obra modernizadora iniciada por Obregón (.en el cual un objetivo importante fue la industrialización del país), pretendiendo con ello alcanzar los niveles de desarrollo que poseían Estados Unidos y algunos países de Europa, sin olvidar que este desarrollo debía tomar en cuenta las condiciones reales en que se encontraba México.

Para alcanzar este objetivo y constituir un sujeto social con una mentalidad diferente a la prevaeciente años atrás, el gobierno adoptó una serie de medidas tales como la reconstrucción económica, la reforma agraria integral, la organización del movimiento obrero, el mantenimiento de las relaciones con los Estados Unidos y el impulso al proyecto educativo emanado de la SEP. Medidas que a pesar de ubicarse dentro de un ámbito específico, ya sea cultural, económico, o político, de ningún modo se constriñen a dicho espacio sino que por el contrario, la aplicación de una medida económica como por citar un ejemplo, la edificación del Banco de México, conllevaría una medida política ya que el Banco no sólo le posibilitaría al gobierno ejercer la rectoría económica sino que podría a través de esta Institución transformar los patrones de vida de la sociedad, al introducir el crédito en las zonas rurales y urbanas, además de promover el uso generalizado del papel moneda. Con estas medidas el gobierno trastocaba las transacciones comerciales orientándolas bajo lineamientos claramente capitalistas.

En esencia, con este proceso el gobierno buscaba erigirse como el garante de los intereses de los diversos sectores sociales lo cual constituía una necesidad inmediata al existir una diversidad de

antagonismos entre grupos y sectores hecho que requería llevar a cabo su pacificación para sentar las bases del desarrollo nacional.

Retomando los atributos de estadidad que cita Oszlak, encontramos que en el callismo el que sobresaliera uno u otro atributo dependió de la coyuntura o las contingencias que se fueron presentando. De esta manera la institucionalización del poder a través de la CROM o del reparto agrario, fue característico del primer bienio presidencial y por otro lado, las enconadas disputas con el gobierno de Estados Unidos, que manifestaban, por parte de nuestro gobierno la defensa de un poder interno garante de la soberanía del país, fueron características del segundo bienio.

Sin embargo, esta inconsistencia no puede ser aplicada con el cuarto atributo, el cual expresa la capacidad del gobierno de emitir símbolos y valores que contribuyeran a la integración nacional, ya que su difusión trató de ser constante, manifestándose principalmente con el proyecto político pedagógico.

En suma, el gobierno de Calles enfocó su labor hacia los puntos ya expuestos pero también cabe mencionar que a lo largo del cuatrienio encontramos algunos otros momentos importantes para la institucionalización del poder que se dio en 1929. Ejemplos de ello, como se verá en el escrito lo constituyen los conflictos diplomáticos del callismo con los Estados Unidos y la campaña reeleccionista de Obregón; ahora bien, tal estructura de ningún modo implica soslayar la guerra que enfrentó el gobierno con la Iglesia y cuya resolución amplió el marco de control estatal, la respuesta a esta situación se deriva de que consideramos que la lucha cristera contó con un proyecto alternativo que dada su significatividad merece ser estudiado con detalle.

A continuación, por tanto, presentamos los puntos tratados en el presente capítulo:

- A) Reconstrucción económica
- B) Reforma agraria integral
- C) Organización del movimiento obrero nacional
- D) Reestructuración del ejército
- E) Negociación de las relaciones México-Estados Unidos
- F) Reelección de Obregón.

A) Reconstrucción Económica

El proyecto de reconstrucción económica estuvo a cargo del Ing. Alberto J. Pani, Secretario de Hacienda y Crédito Público (1), quien en su libro "La política hacendaria y la revolución" había señalado los errores de su antecesor, el Lic. Adolfo de la Huerta culpándolo en gran medida de la caótica situación del país (2).

Como solución a esta problemática Pani propuso las siguientes medidas:

" Primera: La rehabilitación hacendaria como consecuencia de la nivelación de los presupuestos y de la eliminación del crecido déficit heredado de ejercicios anteriores.

Segunda: La reorganización del sistema fiscal para que produzca el rendimiento máximo compatible con la potencialidad económica de la República y distribuya equitativamente la carga de impuestos.

Tercera: El establecimiento de un sistema bancario capaz de fomentar las actividades económicas nacionales y, finalmente

Cuarta: La reestructuración del crédito interior y exterior del gobierno mediante la satisfacción de las obligaciones relativas". (Alberto Pani, La Política Hacendaria y la Revolución, Ed. Cultura, México, 1926, págs. 9-10)

Con estas medidas no sólo se pretendía establecer una política económica que avalara el proyecto de modernización capitalista

del grupo dominante, sino que también se pretendía crear para el nuevo gobierno "una base económica firme y autónoma y un control definitivo sobre la riqueza nacional" (Arnaldo Córdoba, La ideología de la Revolución Mexicana, Era, México, 1983, pág. 351.)

Para ello era preciso disminuir la dependencia exterior y sobre todo eliminar económica y políticamente a la vieja oligarquía porfirista representada principalmente por los hacendados y la Iglesia.

Para alcanzar su primer objetivo, el equilibrio presupuestal, Pani propuso la reducción en los gastos operativos de las Secretarías, así como también la suspensión de todos los funcionarios y empleados supernumerarios y de los comisionados especiales. Ante tal medida Calles expresó:

"Todos los esfuerzos de la nueva administración serán dirigidos, más que ninguna otra cosa, a equilibrar el presupuesto. Es imperativo que la nación se acostumbre a vivir de sus propios recursos sin recurrir a la ayuda exterior".

(Dulles, John, Ayer en México, Una crónica de la Revolución 1919-1936, México, F.C.E., 1977, pág. 256)

Articulada a esta medida, se propusieron cambios en los métodos fiscales ya que el antiguo sistema fiscal otorgaba demasiada autonomía a los estados, generando con ello disparidades e impidiendo que el gobierno ejerciera un control eficaz sobre los mismos. Con ello también se impone el normativo a los diferentes estados por medio del cual quedaron supeditados a las decisiones del gobierno central. Con esta medida el estado no sólo externalizaba su poder sino que también trataba de imponerse como hegemónico.

La reorganización que Pani deseaba tenía como objetivo la unificación fiscal en la República además de la creación de más impuestos, pues hasta ese momento los mayores ingresos se percibían con el impuesto del timbre que afectaba en gran medida a los sectores marginados (3).

Para dar solución a la problemática fiscal se formó a instancia del presidente Calles, la Convención Nacional Fiscal integrada por representantes de los gobiernos federales y de la Secretaría de Hacienda. La Convención acordó la unificación fiscal por medio de un método único y la delimitación de funciones fiscales a los estados. Reforzando esta medida, Pani propuso un sistema de impuestos directos e indirectos, de los cuales el más significativo fue el impuesto sobre la renta. Tal impuesto a saber de Pani, se sustentaba en cuatro puntos:

"La progresividad, para que alcance debidamente a las más grandes fortunas; la discriminación y la diferenciación de las diversas clases de rentas las de capital, las de capital y trabajo y las de trabajo solamente; la exención para un mínimo de existencia, lo indispensable para sobrellevar las necesidades primordiales de la vida y, la reducción por cargas familiares"

(Pani, op. cit., pág. 35)

En otras palabras, el impuesto sobre la renta establecía el principio de proporcionalidad ya que trataba de repartir equitativamente la carga de impuestos gravando las utilidades de las empresas, los sueldos, valores, créditos y extendiéndose al comercio, a la industria, a las profesiones, al financiamiento es decir, a toda actividad lucrativa.

Como era de esperarse, la aplicación de las medidas ya explicadas desató enconadas protestas por parte de los sectores afectados. Así pues, tanto los empleados despedidos como los comerciantes mayormente afectados con el impuesto sobre la renta consideraron que las medidas adoptadas eran anticonstitucionales; arguyen los comerciantes -a través de la Confederación de Cámaras de Comercio- que exclusivamente los gobiernos locales podían establecer impuestos y que, por tanto, las disposiciones del ejecutivo violaban la soberanía de los estados.

Por su parte, el Ing. Pani refutó tales argumentos al señalar que constitucionalmente no existían restricciones para la promulgación de gravámenes, añadiendo que el objetivo del nuevo impuesto era terminar con las evasiones fiscales.

Para impedir que el movimiento de los empleados cesados obtuviera apoyo dentro de la burocracia Pani dispuso la promulgación de la Ley General de Pensiones Civiles de Retiro (4), cuya intencionalidad política consistía en "el uso del crédito en pequeña escala, para asegurarse la fidelidad de uno de los sectores más inquietos y también más peligrosos de la escena política nacional: los burocratas, la única fuerza organizada, además del ejército, con la que directamente podía contar el gobierno" (Córdoba, La ideología ...pág. 358).

Es evidente entonces, que el gobierno buscó las medidas necesarias para lograr diferenciar su poder, en otras palabras, creó Instituciones capaces de materializar en el ámbito de la sociedad civil el ejercicio del poder gubernamental.

Los resultados de las medidas adoptadas no se hicieron esperar obteniéndose equilibrios presupuestales además del aumento en los ingresos fiscales. Bajo este clima el Secretario de Hacienda delineaba los siguientes objetivos de su administración:

"La reanudación, sobre bases firmes del servicio de la deuda exterior; eliminar el déficit de los presupuestos; comenzar al menos la construcción de la red nacional de caminos y de las obras de irrigación más necesarias para el desarrollo agrícola del país y fundar el Banco Unico de Emisión" (Pani, op.cit. pág. 23-24)

Con la lucha revolucionaria se había desorganizado el sistema bancario que existía desde 1905 es decir, el Fondo Regulador de la Moneda, institución que se encargaba del servicio de Tesorería del Gobierno, de la acuñación de la moneda, del servicio de la deuda pública además de ser el representante financiero en el extranjero. Con la irrupción de la lucha armada se propicia una anarquía respecto a la emisión, circulación y valor de billetes, lo que causó gran desconfianza respecto al papel moneda; sólo la moneda metálica es aceptada pero ésta era exportada o guardada pues a nivel internacional la plata obtenía buenas ganancias y resultaba costeable su fundición, situación que generó gran fuga de divisas (5).

El Banco Unico de Emisión o Banco de México permitiría al gobierno asumir la rectoría económica y terminar con el monopolio bancario que se encontraba en gran medida en manos de la vieja oligarquía terrateniente. La constitución del Banco se realizó a partir de la Ley que el presidente Calles emitió en agosto de 1925 con la que se realizaba un doble anhelo, por una parte el gobierno sustentado en el artículo 28 de la Constitución se erigía como el organizador de la vida económica del país y por la otra parte esta ley consolidaba un esfuerzo iniciado en 1917 al tratar de hacer cumplir la Constitución.

El Banco de México inició su funcionamiento con un capital de 100

millones de pesos en oro divididos en dos series, la "A" que se encontraba en posesión del gobierno teniendo un valor de 51 millones, producto principalmente del ahorro interno; la serie "B" con un valor de 49 millones que fue puesto en venta. Con la admisión de esta última serie el gobierno pretendía obtener el apoyo de las instituciones bancarias privadas. Sin embargo, no encontró el apoyo deseado, destinando tal serie al pago de la deuda interna con el Banco de Londres y México y el Banco Nacional de México. Estos bancos habían mantenido el control bancario en el país desde la época porfirista y a pesar de haber estado al borde de la quiebra, habían logrado salir adelante para ocupar en el período callista el primer sitio en lo que a finanzas se refiere. Además de estas instituciones, participaron el Banco de Sonora, el Banco Nacional de Crédito Agrícola y el Banco Refaccionario de Occidente. El de Crédito Agrícola había nacido asociado por su parte con el Banco de Sonora al ubicarse en el estado natal de Obregón y Calles, se vió comprometido a asociarse con la nueva institución. El Banco Refaccionario de Occidente encontró que su asociación con el gobierno le redituaria ventajas como fue la participación en la dirección del Banco de México.

A pesar de los esfuerzos de la administración callista por asumir la rectoría financiera, este objetivo no se alcanzó ya que por un lado, los banqueros seguían disputándose el monopolio financiero y por otra parte, el pueblo no aceptaba el papel moneda que el gobierno emitía (6). Como se puede observar, el gobierno no únicamente se enfrentaba a los banqueros sino que tenía en la desconfianza popular su mayor obstáculo. Frente a esta situación el gobierno implementó campañas cuyos objetivos consistieron en señalar las ventajas del papel moneda. Para lo cual el proyecto educativo contribuyó organizando programas de ahorro y fomentando el intercambio comercial a través del dinero. Otra medida utilizada por el régimen fue la implementada por el Banco de México y el Banco Nacional de Crédito Agrícola, los cuales desarrollaron un

amplio sistema de crédito que les permitió obtener la confianza de la sociedad. Con este tipo de campañas, el gobierno callista no sólo pretendía convencer al pueblo de las ventajas del papel moneda sino que, bajo esta aceptación, procuraba legitimar sus instituciones frente a estos sectores. La creación del Banco de México fue considerada como una medida nacionalista y antiimperialista, esto último porque impedía que capitales extranjeros se erigieran como dominantes al mismo tiempo que lo supeditaba a los lineamientos del Banco Central.

Por otra parte, el adjetivo de nacional fue utilizado en la medida que la institución apoyó a los capitales (agrícolas, industriales, comerciales) nacionales. Bajo esta tendencia proteccionista el gobierno otorgó autonomía administrativa al Banco de México, mismo que se orienta bajo formas mercantiles; en este sentido, la Ley constitutiva del Banco explicaba la aparente contradicción entre rectoría e independencia al señalar:

"La idea del control se compadece perfectamente con la independencia. Por virtud de la primera, el establecimiento controlado se sujeta a la alta dirección del Estado, en cuanto a su política, principalmente en los que esta se relaciona con el interés público y, por virtud de la segunda, la administración se hace conforme a los métodos administrativos". (Córdova, op. cit. pág. 361)

Entre las funciones que la institución bancaria debía cumplir se encontraba la emisión, regulación y circulación de billetes y monedas metálicas como promotora del ahorro interno; como depositaria de los fondos del gobierno federal; en el financiamiento de obras públicas; en la creación de un sistema nacional de crédito

y, como representante financiero ante el extranjero.

La fundación del Banco de México implicó para el grupo en el poder no solamente garantizar el control monetario sino que, además colaborar en la creación de las condiciones necesarias para que el gobierno interviniera activamente en la vida económica en general. A partir de ese momento el gobierno tratará de ser el mediador de toda transacción comercial, buscando disminuir con esto el monopolio del capital privado. El gobierno adquirirá un papel dinámico al convertirse en el agente económico del desarrollo nacional ya que la creación de bancos centrales contribuiría al crecimiento de los capitales nacionales para la formación de un sistema económico moderno, modelo que contemplaba a la industrialización como meta a alcanzar. Esto se realizaría mediante la explotación y exportación de materia prima recayendo en el organismo gubernamental la organización industrial y económica en general.

El Estado en su desempeño asume dos características principales: una como articulador de las relaciones ya sean económicas, sociales, etc. y la otra como aparato institucional.

En el período que nos ocupa sería el grupo callista el estructurador de estas relaciones y el creador de las instituciones que regulen la participación de los diferentes sectores (industriales, comerciantes, banqueros). Consideramos que éste fue uno de los objetivos implícitos con los que fue creado el Banco de México.

Dado el éxito de la gestión hacendaria, que se reflejó entre otras cosas en la fundación, sin ayuda externa alguna, del Banco Central el gobierno dirigió sus esfuerzos a la reanudación del pago de la deuda pública ya que Calles consideraba que su reconocimiento y amortización redituarian internacionalmente: legitimación, apoyo económico y credibilidad en la estabilidad social del país por parte de los inversionistas extranjeros fundamentalmente de los

vecinos del norte.

En el gobierno del general Obregón, Adolfo de la Huerta, secretario de Hacienda, en representación del gobierno mexicano firmó en el año de 1922 el tratado De la Huerta-Lamont.

Con dicho convenio se daba un paso importante en las negociaciones de la deuda pero sobre todo se sentaban las bases negociadoras para el reconocimiento de los gobiernos poscarrancistas.

El estallido de la rebelión delahuertista, impidió al gobierno cumplir los acuerdos de 1922 ya que la solución de la asonada requirió de los fondos destinados para la deuda pública, así pues, los pagos se postergaron por tiempo indefinido.

Al asumir Calles la presidencia y con el objetivo de recuperar la confianza de los banqueros decreta aumentos en los impuestos de exportación sobre el petróleo destinando sus rendimientos al pago de adeudos. Tal medida benefició en los acreedores norteamericanos pero, por otra parte, acentuó los conflictos ya existentes con las empresas petroleras (7).

En el período presidencial de Calles la deuda interna ascendía a 171 millones de pesos, compuesta por renglones como los del Ferrocarril Nacional de Tehuantepec; bonos de liquidación a empleados federales; pagarés al ferrocarril del Sudpacífico; saldos que convenían de ejercicios anteriores, y principalmente la deuda bancaria y agraria (8). Para resolver este problema el gobierno como medida de amortización propuso dinero en efectivo, la apertura de crédito, además de otorgar a los banqueros participación en el Banco de México.

En cuanto a la deuda exterior, el secretario de Hacienda renegoció el convenio "De la Huerta-Lamont" obteniendo con ello importantes resultados ya que logró moratorias en los pagos, además de la recuperación de propiedades hipotecadas, y especialmente la desin

corporación de la deuda de Ferrocarriles, ya que este era un adeudo del capital mixto, por lo tanto se hacía necesaria la separación de éste, con lo que se reducía la deuda exterior hasta en 550 millones de pesos. Por su parte los banqueros exigieron la reprivatización de los Ferrocarriles además de obtener íntegramente como pago a la deuda externa los rendimientos del impuesto de producción del petróleo.

Con la enmienda de 1925 a cargo de Pani, tanto los banqueros como el gobierno resultaron beneficiados; los primeros porque habían logrado obtener participación en la actividad económica más importante del país y, por su parte, el grupo en el poder además de las ya mencionadas, encontró en los banqueros un fuerte apoyo político con el cual enfrentar a los inversionistas petroleros.

Aunado a su proyecto de reconstrucción económica, la administración callista se propuso ampliar los sistemas de comunicación del país a través de la edificación de carreteras y la rehabilitación de los ferrocarriles de México.

Estas medidas representaban un gran apoyo al proyecto del grupo dominante ya que, como señala Ana María León de Palacios:

"Estos caminos han permitido que las poblaciones de 10 000 habitantes estén unidos al resto del país y han propiciado que el desarrollo económico incorporara grandes zonas a la economía nacional con la consiguiente elevación de la productividad y la desaparición de los sistemas de autoconsumo". (León de Palacios, A. El presidente... pág. 141)

En otras palabras, con el desarrollo de los sistemas de comunicación, el grupo callista no sólo ampliaba territorialmente su do-

minio sino que facilitaba la introducción de un normativo simbólico acorde a sus propósitos de obtener consenso y control social; un ejemplo de ello lo fueron las transformaciones en el consumo y en las transacciones económicas de los pueblos, que contribuyeron en gran medida a la constitución del mercado nacional.

En este objetivo, tuvo un papel fundamental el proyecto educativo de la SEP, el cual se dio a la tarea de incrementar la producción de las comunidades rurales en base al apoyo técnico y a la difusión de conocimientos agrícolas.

Otro aspecto importante dentro de este proceso rector lo ~~constituyeron~~ las modificaciones realizadas al Código Civil de 1884 ya que no correspondía a la nueva racionalidad de conformación de la sociedad mexicana que se encontraba en pleno proceso de transformación.

A este respecto Calles señala:

"La reforma al Código Civil era un deber ineludible de la revolución, pues en tanto que la organización de la familia, el concepto de propiedad y la reglamentación fácil y expédita de las transacciones diarias, no se armonizaran con las exigencias de la vida moderna el antiguo régimen vencido en los campos de batalla seguiría gobernando nuestra sociedad. Socializar el derecho significa poder extender la esfera del derecho del rico al pobre, del propietario al trabajador, del industrial al asalariado, del hombre a la mujer, sin ninguna restricción

ni exclusivismos. Pero es preciso que el derecho no constituya un privilegio o un medio de dominación de una clase sobre otra".

(Zevada, Ricardo, Calles el presidente. pág. 150)

De ahí que, en este período se hacía necesario un nuevo ordenamiento de la sociedad, a través de la relación entre lo particular y un orden general con la institucionalización de leyes que rigieran para todos los ciudadanos por "igual", otorgándose igualdad a la mujer, a los hijos naturales y al concubinato. Así mismo, se reglamentaban los contratos laborales, el derecho de herencia y la función social de la propiedad privada (9).

Las leyes protegerían por igual al hombre, a la mujer y a los hijos; se pretendía que la mujer tuviera una mayor participación en la economía, política y en el ámbito social; por medio de la reglamentación laboral se regulaban no solamente las relaciones entre patrones y trabajadores, sino también se daría el reconocimiento moral a los sindicatos y asociaciones profesionales plasmados en la fracción XVI del artículo 123 de la Constitución. Así, con esta nueva normatividad llamada Código Calles el gobierno pretendió: por una parte, constituir sujetos identificados con valores e instituciones que exaltarán el bienestar colectivo y la unidad frente a la atomización y el individualismo. En este sentido, el gobierno se erigió como el depositario y el mediador de los intereses y conflictos de los sectores sociales. Por otra parte, el gobierno impulsó las bases legislativas para el desarrollo del capitalismo. El ejemplo más interesante en este sentido lo constituyó el referido a la propiedad privada, que de ser concebida como un medio de exclusivo beneficio individual, se transformó, sin perder su esencia, en un bien al servicio de la sociedad, cuya función social era la productividad; ya no sería más un derecho indi

vidual intocable sino que a juicio del gobierno podría ser expropiado o repartido conforme a las necesidades sociales del momento, con lo cual dejaba de ser un obstáculo para el desarrollo nacional convirtiéndose por tanto en el elemento fundamental para la evolución económica.

La aplicación del Código Calles acentuó las diferencias entre el gobierno y la Iglesia, ya que ésta consideraba inmoral el reconocimiento de los hijos naturales, el concubinato y la participación de la mujer en "asuntos masculinos". A pesar de que la Iglesia manifestó su descontento durante la lucha cristera, esta oposición no manifestaba más que su paulatino desplazamiento como institución política, y en consecuencia, el fortalecimiento del gobierno callista.

En el fondo, lo que se estaba creando era una nueva normatividad para regular la vida social, puesto que, con el reconocimiento jurídico de todos los individuos, se trataba que éstos a su vez reconocieran al Estado como regulador social, con lo que se comprobaba la reciprocidad de ambas instancias.

B) Reforma Agraria Integral

El proyecto político del grupo en el poder, consideraba la cuestión agraria de vital importancia para el desarrollo del capitalismo en México, dado que una de sus características era el ser un país esencialmente agrícola. Por otra parte, el reparto de tierras formaba parte de los anhelos por los que habían luchado los campesinos durante la revolución. El callismo conformó entonces el programa conocido como la Reforma Agraria Integral, mismo que sería un intento por responder a las demandas de los sectores populares, principalmente a los campesinos y a través de este se sentarían las bases para el desarrollo capitalista del campo.

Esta reforma agraria representaba un giro en relación a las anteriores concepciones que de ella se tenían, ya que el gobierno con

sideraba que el reparto agrario por sí sólo no garantizaba una política de pacificación de los sectores rurales ni mucho menos el aumento en la producción agrícola que no sólo beneficiaría las condiciones de vida del campesino, sino también las condiciones económicas del país; por el contrario, consideraba que el apoyo económico era fundamental, para lograr el aprovechamiento máximo de las tierras.

De ahí que, esta Reforma Agraria ~~partiera~~ de un proyecto mucho más amplio que consideraba fundamental la creación de instituciones que brindaran apoyo a los ejidatarios y que internalizaran en ellos cierta normatividad, es decir, simultáneamente al reparto de tierra se generaría un aparato estatal capaz de ofrecer créditos agrícolas, la infraestructura necesaria para su desarrollo, la introducción de nuevos métodos de cultivo y aunado a esto, un proyecto de educación que contribuiría a la formación de los nuevos sujetos sociales. Con el fin de normar el proyecto y de que este tuviera un carácter legal se crearon las siguientes leyes:

- Ley de Dotaciones y Restituciones de Tierra y Aguas
- Ley de Irrigación en Aguas Federales
- Ley de Crédito Agrícola

La Ley de Dotaciones de Tierras y Aguas estableció una doble modalidad del reparto, por una parte se encontraba la dotación a aquellos pueblos que no podían demostrar de forma perentoria la propiedad de la zona en litigio; en estos casos el Presidente por medio de un mandato dotaba al pueblo de tierras y aguas. Por otra parte se encontraba la restitución, que procedía cuando el pueblo mostraba sus títulos de propiedad de aguas y tierras.

La Ley de Irrigación tenía como objetivo la edificación de la infraestructura que sirviera de apoyo en la explotación del campo. Es importante resaltar que el grupo dominante representado por

Calles, llevaba a cabo el reparto de tierras y aguas a diversos sectores sociales apoyado en una institución y con ello se buscaba que la sociedad misma fuera encauzando sus demandas dentro de las reglas de juego que iba implementando el grupo revolucionario.

Las principales construcciones de esta Comisión fueron: la Presa Guatimapé en Durango, la Presa Calles en Aguascalientes, la Presa Río Mante en Tamaulipas y la Presa Don Martín en Coahuila y Nuevo León. Con estas obras el norte del país se benefició distinguiéndose productivamente del resto de la República.

Con la Ley de Crédito Agrícola se pretendía apoyar económicamente a los productores, para lo cual se creó el Banco Nacional Agrícola que no sólo brindaría créditos para el cultivo de la tierra, sino que además financiaría las principales obras de infraestructura como son: plantas hidroeléctricas, captación de aguas, introducción e instalación de maquinaria agrícola e industrial, construcción de caminos, etc.

Con lo anterior si bien se daba un avance con respecto a la política agraria de los anteriores regímenes, no se trataba únicamente de beneficiar a los campesinos; por el contrario, a través de estas leyes se institucionalizaban las posibles soluciones al problema del agro mexicano. Asumiendo el grupo callista el papel de "protector" de los intereses de los sectores populares, que contribuía a fortalecer la posición hegemónica que sostenía el gobierno frente a la sociedad de nuestro país, además de que con ella abría también canales por los cuales la intervención del gobierno como moderador de la lucha agraria era más factible, todo esto sin olvidar el proyecto modernizador que el grupo en el poder tenía, siendo parte esencial de éste la Reforma Agraria Integral.

El reparto agrícola dentro del período callista fue uno de los logros más significativos, no sólo por el reparto en sí mismo, sino por la labor legislativa tendiente a legalizar el reparto y

por impulsar obras de beneficio social que apoyasen la explotación agrícola.

Sin embargo, en la realidad, el callismo no atacó el problema agrario desde la raíz pues si bien se llevó a cabo el fraccionamiento de latifundios, los terrenos repartidos eran propiedad de la antigua oligarquía terrateniente del porfirismo, mientras que se beneficiaban con la Reforma Integral a aquéllos hacendados que formaban parte de la "familia revolucionaria" y a los hacendados que tuvieran ideas afines a estos mismos; siendo notable el hecho de que las principales obras estructurales fuesen hechas al norte del país, donde se encontraban las propiedades de reconocidos "revolucionarios" como Obregón, Joaquín Amaro, Aarón Saénz, entre otros.

Lo que ponía en evidencia que el principal problema del campo que era la hacienda, no había sido trastocado totalmente, ya que si bien las relaciones de producción habían cambiado, la forma de propiedad persistió.

Por otro lado los pueblos, si bien habían obtenido el reparto de tierras, éste no se había realizado homogéneamente en toda la República, ya que, se daba el caso de estados, como el de Veracruz, donde se había logrado constituir una organización campesina lo suficientemente fuerte como para hacer presión frente al gobierno en el cumplimiento de sus demandas.

Una posición antagónica a la del estado de Veracruz es la que imperaba en los estados de Jalisco y Guanajuato, entre otros, donde imperaba la hacienda y la naciente burocracia administrativa obstaculizaba el reparto agrario.

A pesar de que durante el período presidencial de Calles se entregaron a los campesinos poco más de 3,000,000 hectáreas de tierras lo que ponía de manifiesto que el reparto fue tres veces mayor que en los gobiernos anteriores, esta política agraria no fue ca-

racterística de los cuatro años del período del general Calles ya que en 1927 la política nacionalista con la que había iniciado, presentaría un giro notable debido a presiones tanto internas como externas. Dentro de las primeras podemos mencionar la presión que ejercían los antiguos revolucionarios, ya sea en favor del reparto ó en oposición de éste; la irrupción de la lucha críster; la fuerza que adquiría el movimiento obrero; el proyecto de reelección del general Obregón; así como las reclamaciones estado unidenses de afectación a ciudadanos norteamericanos en lo referente a la ley petrolera y principalmente a la aplicación del artículo 27 Constitucional que afectaba la propiedad de norteamericanos. Todo lo anterior provocó rezago en los trámites de dotación de tierras ocasionando en el fondo que se detuviera el reparto agrario.

La reforma agraria integral logró algunos de sus objetivos como fue el iniciar la construcción de las obras de infraestructura en el interior de la República, se repartió un número considerable de hectáreas que beneficiaría a algunas regiones del país; pero más que resaltar sus logros, es importante destacar el papel que tuvo en la institucionalización de la autoridad del grupo dominante.

C) Organización del Movimiento Obrero Nacional

Al asumir Calles el poder, dos fueron sus objetivos en materia laboral; a) reorganizar y reglamentar las relaciones entre el Estado y los trabajadores, que viene a concretizarse en toda la gama de organizaciones laborales que se forman en este período, pero además en el aglutinamiento de la mayoría de ellas en la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM); b) impulsar el desarrollo económico y la modernización del país por vías de la industrialización. Siendo, el único medio para llevarlo a cabo sería mediante el equilibrio entre las dos fuerzas fundamentales de la producción: el capital y el trabajo y este equilibrio sólo se alcanzaría por medio de la cooperación entre ambos.

Desde el período presidencial de Obregón, la CROM había contado con el apoyo político y económico del gobierno, mismo que se reflejó, entre otras cosas, al permitir la participación de algunos de sus representantes en la política gubernamental a través del Partido Laborista (10), como fue el caso de Morones, que desde entonces fungía como director de las Fábricas Militares Federales, y el de Celestino Gasca, quien llegó a ser gobernador del Distrito Federal. (Clark Marjorie, La organización obrera en México, pág. 67).

Durante el gobierno de Calles, el papel de la CROM fue el de garantizar el control del movimiento obrero, mediatizándolo para lograr una estabilidad política, en tanto resultaba un punto de equilibrio entre las diferentes fuerzas en pugna (la más importante era la del ejército), además al desarrollar una organización civil basada en el desarrollo industrial urbano, se disminuía la influencia del caciquismo y regionalismo. Por otro lado, al menos en apariencia se estaba creando en el país y en el extranjero una imagen de democracia y estabilidad social que que venía a apoyar la política económica del grupo en el poder.

El ascenso de la CROM como máximo organismo obrero se gestó en el momento en que Calles fue electo candidato presidencial; Obregón, quien entonces estaba en el poder, enfrentó la rebelión delahuertista en la cual participaron tres cuartas partes del ejército (Entrevista con Arnoldo Córdova).

Fueron los batallones rojos de la CROM, integrados en su mayoría por trabajadores rurales quienes en gran medida la sofocaron. Una vez dirimido el conflicto el Partido Laborista (PL), brazo político de la CROM comenzó una labor proselitista en favor de la campaña presidencial de Calles.

Este apoyo se vio reforzado con un pacto establecido entre Morones y Calles que garantizaba la supremacía de la CROM durante el período

do presidencial subsiguiente. Con dicho pacto Calles se comprometió a:

- a) Respetar en todo los movimientos de las organizaciones obreras pertenecientes a la CROM, siempre que éstos se hicieran de acuerdo con las autoridades a la que correspondieran.
- b) Proporcionar todas las facilidades y gastos necesarios que originase la CROM para su organización.
- c) Disolver paulatinamente el ejército nacional un año después de haber tomado la presidencia y reemplazarlo por batallones obreros pertenecientes a la CROM. Es decir, se buscaba la forma organizativa de dichos grupos con el fin de fortalecer al Estado en el ámbito militar.
- d) Aceptar el estado mayor designado por la CROM que se encargase de la nueva organización del ejército proletario, cuyos nombramientos se darían a conocer a la secretaría cuando ésta lo creyera necesario.
- e) Intervenir con todos los gobernadores de los estados por medio de comisiones especiales para el buen entendimiento cuando llegase a algún desacuerdo entre ellos y las organizaciones obreras pertenecientes a la CROM o cuando algún órgano de distintas tendencias tratase de desvirtuar este pacto.
- f) Designar a Luis N. Morones, secretario de Industria y Comercio y Trabajo, para que organizara a los obreros bajo el programa de la Central.

La CROM se compromete por conducto del Comité Central con el camarada P. Elías Calles:

- a) Con anterioridad poner en conocimiento del Gobierno Federal y de los estados cualquier movimiento obrero que inicien los sindicatos en contra de las organizaciones capitalistas.

b) A rendir un informe mensual de las cantidades de dinero recibidas y los gastos hechos en las organizaciones de los trabajadores.

c) Organizar militarmente a los sindicatos de obreros, para llegado el caso suplir el llamado ejército nacional.

(Barry Carr, El movimiento obrero... pág.179-180).

Con este acuerdo, los gobiernos revolucionarios sentaban un precedente nunca manifiesto en la historia política del país, .. al fortalecer a las organizaciones obreras y campesinas que se mostraran más proclivemente gubernamentales. De esta manera, el incipiente movimiento obrero perdía desde su nacimiento autonomía y combatividad, lo cual de ningún modo implica que este proceso se haya extendido a la totalidad de la sociedad, ya que dentro de los sectores trabajadores (urbanos y rurales), existieron infinidad de organismos que a pesar de la represión de que fueron objeto, manifestaron en cada lucha que iniciaron su rechazo a la política estatal.

Una vez que Calles fue electo presidente, se propuso cumplir su acuerdo con la CROM, nombrando a algunos cromistas diputados o gobernadores principalmente. Empero el puesto más significativo se le otorgó a Morones a quien se le designó Ministro de la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo, institución desde la cual éste inicia una doble labor: por una parte, armonizar las relaciones y los intereses entre los trabajadores y los patrones, y por otra parte seguir controlando y centralizando el movimiento obrero.

De esta manera, la política de la CROM estaba dirigida hacia la cooperación con el proyecto gubernamental, de ahí que uno de los principales objetivos de Morones fuera la disminución de los movimientos huelguísticos, con lo cual se daba un viraje a la táctica de negociación de los conflictos laborales mediatizando los enfrentamientos entre obreros y patrones por medio de los sindicatos. El papel de los sindicatos sería el de regular las relaciones obrero-

patronales a través del establecimiento y la revisión de contratos colectivos, y el de recurrir a la huelga en caso de que los contratos fuesen violados; sin embargo, dicho movimiento tenía que ser aprobado por la Central Sindical, lo cual generalmente no ocurría, ya que la política de la CROM era en el sentido de evitarlas, como lo demuestra la gráfica siguiente:

AÑOS	NUMERO DE HUELGAS	HUELGUISTAS	DIAS PERDIDOS	CON RESULTADOS FAVORABLES		
				Obreros	Patrones	Conciliación
1920	173	88.536	-	52	39	82
1921	310	100.380	-	41	74	195
1922	197	71.322	692.399	90	12	95
1923	146	61.403	601.466	42	19	85
1924	125	23.988	595.591	69	22	34
1925	51	9.861	96.939	26	8	17
1926	23	2.977	42.222	8	8	7
1927	15	1.005	-	4	5	6

(Clark, Marjorie Ruth , "La organización... op.cit. pág. 100)

Como se puede apreciar en la gráfica, el número de huelgas disminuyó en un 80% entre los años de 1924-1927, como resultado de la actividad negociadora de Morones, política mediatizadora de la CROM, que no seguían otras agrupaciones obreras. La Confederación Regional quiso actuar de manera similar en el ámbito rural. Logró aglutinar sindicatos de campesinos, llegando a sumar más de 2,000, lo que significaba el 60% del total de los miembros con que contaba la CROM, principalmente de los estados de Michoacán, Tlaxcala, Morelia, Zacatecas, Sonora; en Coahuila formó cooperativas agrícolas. La demanda principal de estos grupos era el reparto agrario; todo trámite de petición o legalización de tierras o créditos agrícolas debían seguir algunos cauces burocráticos muy complicados. Se iniciaban con los Comités locales, siguiendo con los regionales hasta llegar a el Comité Nacional dando como resultado gran

tardanza en los trámites, además de los diversos problemas a que se enfrentaban los campesinos. Los dirigentes cromistas soslayaban estas peticiones proponiendo la formación de colonias agrícolas auxiliadas por una Cooperativa Central de Crédito Agrícola y Obrero. Propuesta que iba de acuerdo a la política del General Calles en materia agraria.

En Jalisco fue difícil la infiltración de la CROM, por la existencia de la Liga de Comunidades Agrarias dirigidas por el General Guadalupe Zuno, quien contaba con un gran arraigo en la zona. Otro ejemplo se dio en el Estado de Yucatán, donde la Liga de Resistencia del Henequén directamente entabla fuertes luchas con los hacendados del lugar. Tal vez uno de los grupos más fuertes que se opuso a la CROM fueron las Ligas de Comunidades Agrarias de Veracruz, dirigidas por Ursulo Galván, las que luchaban directamente por sus reivindicaciones debido al poco interés que mostraba la CROM hacia los problemas del campo.

Otros sindicatos, algunos de ellos de gran peso dentro de los movimientos obreros, se encontraban dentro de las filas de la CGT como eran los petroleros, mineros, textiles de Puebla, los que sufrían frecuentes represiones de parte de la CROM.

La CROM y la CGT se disputaban la hegemonía del sector obrero, la que en parte se determinaba por la relación de estas con el grupo en el poder, encontrándose la CGT en desventaja debido a que su línea de lucha era de tipo radical, ya que en su formación existían militantes comunistas y anarcosindicalistas, de ahí que se opusiera a todo tipo de alianzas con el capital y el gobierno, ya que éstas, a decir de la Confederación, sólo llevaban al reformismo sindical, esto quiere decir que luchar por reivindicaciones económicas sustituye la verdadera lucha, la lucha política.

De ahí que rechazara la propuesta del Presidente Obregón de "establecer el reparto de utilidades y crear un seguro obrero" (citado

por Rivera Castro en "En la presidencia... pág. 118). Si el origen de su fundación fue precisamente su oposición para actual al estilo incondicional de la CROM ante el aparato institucional, la CGT trata de luchar "codo con codo" con sus agremiados, principalmente entre los gremios de la industria textil, petrolera, tranviarios y en un sector de los ferrocarrileros (11).

Los obreros del sector manufacturero textil tienen una activa actuación sindical dentro de la CGT, llegando ésta a controlar un gran número de fábricas del Estado de México y del Distrito Federal, es en el Estado de Puebla donde la Confederación abordó gran número de problemas sindicales y políticos, y también donde se dieron agresiones continuas contra los dirigentes locales por demandas salariales además de la explotación continua a mujeres y niños que laboraban en condiciones insalubres. En el gobierno de Calles mejoró la maquinaria y la técnica en algunas fábricas, lo cual, unido al cierre de otras fábricas, originó el despido masivo de trabajadores, ejemplo de esto fue el de la fábrica de San Angel, propiciando una huelga activa , que fue reprimida por el cromista y Jefe del Departamento del Distrito Federal, Celestino Gasca, con ayuda de las fuerzas policíacas, convirtiendo la huelga en una masacre.

Otro de los sindicatos organizados por la CGT fue el de los petroleros; su punto de conflicto era con las grandes empresas extranjeras, tanto en Tampico como en Veracruz, Minatitlán y otras ciudades y luchaban por mejoras salariales y mejores condiciones de trabajo. Desde 1921 los trabajadores petroleros proponían una confiscación de los pozos. En poco tiempo la CGT logró conformar diversas asociaciones sindicales en diferentes regiones como en "La Huasteca", "Mata Redonda", Veracruz, Tampico y llegó a tener tanta fuerza que ocasionó serios problemas al imperialismo norteamericano. Estos movimientos también fueron reprimidos violentamente por las fuerzas policíacas, sus líderes fueron aprehendidos y algunos incluso, perdieron la vida durante los enfrentamientos, como Librado Ri-

vera y Enrique Rangel, entre 1927 y 1928 la CGT perdió gran influencia entre los trabajadores petroleros.

Respecto a la actividad organizativa de los trabajadores del campo, esta era similar a la organización obrera urbana. Tanto la CGT como la CROM se disputaban su dominio. En el tercer Congreso de la CGT se da a conocer una convocatoria donde se proponía la organización campesina y la vinculación del proletariado rural con el urbano.

La CGT tuvo influencia en las organizaciones campesinas de Veracruz además de tener incidencia en la Federación Campesina de Puebla, Jalisco, Durango y Michoacán.

En tanto, que otros sindicatos importantes en la producción y que a su vez contaban con un gran número de afiliados, pertenecían a sindicatos independientes como el de los ferrocarrileros, el cual tenía una intensa actividad política (12).

Otro tipo de sindicatos que también pertenecían al movimiento independiente fueron los sindicatos católicos, los que existían desde la época del porfiriato, sin embargo no causaron ningún impacto dentro del movimiento obrero general, ya que nunca dominaron ninguna fábrica o industria importante. Su línea de acción estaba dirigida a evitar la lucha política. En 1922, se organizó la Federación Católica que tuvo influencia fundamentalmente en Guadalajara y la cual nunca obtuvo un reconocimiento legal (13). Su tendencia era demasiado conservadora, ya que se oponía tanto al proyecto modernizador del gobierno como a la lucha que había venido desempeñando el movimiento obrero; se oponía al trabajo de la mujer fuera de la casa, al reparto agrario, a la educación laica y a la participación política de los obreros en sindicatos sobre todo si éstos eran de tendencia socialista. Cuando en 1926 se dio el rompimiento con el gobierno, la Federación quedó sumergida en la clandestinidad o adherida a las demás organizaciones católicas.

Con el fortalecimiento de la CROM y la represión a los movimientos independientes, el gobierno sentaba las bases para su política laboral expresada en el fortalecimiento de aquellas instituciones garantes de su proyecto y represión de aquéllos que rebasaban este interdicto.

A partir de 1927 comenzó a cambiar el panorama político del grupo en el poder, principalmente para la CROM, desencadenando una crisis política que puso de manifiesto la contradicción entre las diferentes fuerzas del país. El hecho fue que Obregón decidió reelegirse apoyándose en el Partido Nacional Agrarista (PNA); el primer paso para lograr esto fue la modificación del artículo 83 de la Constitución, que a pesar de la oposición de los diputados cromistas, fue aprobada por las Cámaras. A partir de esto, la CROM se ve obligada a apoyar a Obregón, pues ya se había iniciado una campaña de desprestigio en contra de ella, pero no sin antes manifestar que su apoyo estaría condicionado pudiendo retractarse si el candidato atacaba a la organización. A pesar de proclamarse como defensora de los intereses de los obreros, la CROM realmente luchaba por los intereses de la Confederación en sí misma; un ejemplo de ello fue el rechazo de Obregón a la propuesta de iniciativa de ley por parte de diputados laboristas para crear un ministerio de trabajo. Así se inició una época de enfrentamientos personales entre Obregón y Morones, que en ocasiones culminaban con enfrentamientos directos entre laboristas y obregonistas, lo cual significó un desprestigio para la CROM y un apoyo para Obregón por parte de algunas organizaciones que antes formaban parte de la Confederación.

Una vez electo presidente Obregón, el descenso de la CROM fue inevitable sobre todo porque los integrantes del Partido Nacional Agrarista afirmaba que Morones había sido el culpable de muchos problemas existentes. Esta situación se vio acrecentada después del asesinato de Obregón pues el mismo Morones fue acusado de haber sido el autor intelectual.

La desvalorización de la CROM ante el gobierno, ante el movimiento

obrero y principalmente el descrédito de sus dirigentes no fue únicamente por el motivo de haber sido acusado Morones del asesinato, existían otras causas internas y externas a la organización que hacían la pérdida de la fuerza política que había caracterizado a la Confederación en el gobierno de Calles.

Entre las causas externas podemos mencionar, la salida de Morones y otros miembros del grupo Acción del Gobierno. Esto pone de manifiesto que para Calles el mantener a la élite obrera en su gabinete implicaba poner en entredicho su neutralidad.

El grupo hegemónico intentaba disminuir el poder caudillista por medio del fortalecimiento de instituciones en las cuales el cambio o destitución de personas no tuviese un peso fundamental en el desarrollo de la misma, lo cual podemos observar en las medidas tomadas por Morones. A partir del término del mandato de Calles, las relaciones entre el ejecutivo y la CROM fueron cada vez más tirantes. El presidente interino Portes Gil hace un llamado a los líderes tranviarios Clemente Mejía, Carlos Díaz y José Ruiz para que pugnarán por la destrucción de la CROM y que a su vez formasen una nueva Central comprometiéndose el gobierno no sólo a apoyar sino también a financiar dicha organización. Aprovechando el descontento interno propiciaron una división en el seno de la organización.

Portes Gil, desde que había sido gobernador de Tamaulipas presentó una fuerte oposición hacia la CROM. Se había dado a la tarea de formar organizaciones de obreros y campesinos como una estrategia para enfrentar a ésta misma; asimismo, aprobó la Ley de Trabajo del Estado Libre y Soberano de Tamaulipas dadas las presiones de los grupos obreros. Ya como presidente de la República quedó manifestado su interés por el desmembramiento de la CROM ya que con ello restaba fuerza a la Federación y al ser ésta derrotada, el poder de Calles se vería mermado. Es decir, Portes Gil consideraba esta medida muy importante para restarle poder al caudillo y tener más libertad de acción.

La CROM a su vez tratando de seguir en el juego político, invita al expresidente Calles a la inauguración de su IX Convención el 3 de diciembre de 1928 con el fin de poner de manifiesto que seguía contando con el apoyo de Calles. Este asistió hasta el segundo día de sesiones, acción que fue interpretada por el nuevo presidente como una provocación. El 6 de diciembre el presidente Portes Gil por medio de Luis L. León pide a Calles defina cual será su posición en cuanto a la política del momento.

Calles publica una carta dos días después donde anuncia que no intervendrá en la política del gobierno a menos que las instituciones de la nación se vean amenazadas (14).

En cuanto a las causas internas se podría mencionar que para estas fechas la tesorería de la CROM se encontraba vacía, debido a los grandes gastos que se realizaban para seguir conservando la hegemonía en los grupos obreros. Pero para ese momento ya no se recibían aportaciones de funcionarios públicos como anteriormente se hacía; eran las cuotas sindicales el único apoyo económico para la institución implementándose presiones para la recaudación en los sindicatos lo cual causó un malestar general.

En febrero de 1929 se da la división interna, lo que va a afectar sustancialmente a la CROM; un gran número de sindicatos se desligan de dicha Confederación. Podríamos decir que dicho debilitamiento también se debió a que las relaciones de esta Central con el grupo en el poder no correspondían a la correlación de fuerzas que tienen lugar a la muerte de Obregón.

En tanto, las organizaciones independientes como la CGT también enfrentaron problemas por las fuertes represiones por parte de la CROM a sindicatos que habían realizado movimientos huelguísticos. Con la llegada de Portes Gil se vislumbra una oportunidad de reforzamiento a la Confederación debido al antagonismo del presidente y la CROM, situación que propicia que algunos líderes de la CGT realizaran una política de colaboración con el gobierno, lo que no

servió para el fortalecimiento de la CGT.

Se podría decir que la tercera fuerza obrera estaba representada por el grupo de los comunistas, quienes fincaban su principal fuerza en los trabajadores ferrocarrileros y algunos sectores campesinos. Apoyaron luchas de las Ligas Agrarias de Veracruz y de la Liga Nacional Campesina. Tenían estrecha relación con el partido comunista de Estados Unidos hacia 1928 y a pesar de la poca fuerza que tenían, conformaron posteriormente una nueva organización llamada el CSUM.

D) Reestructuración del Ejército

A la par que el gobierno callista fortalecía a la CROM prosiguió con la reestructuración del ejército que había iniciado su antecesor, a fin de transformarlo de un sector altamente conflictivo en uno leal al gobierno; además, esta medida tenía por objeto proporcionar al gobierno una nueva fisonomía.

Hasta este período no podemos hablar de un ejército organizado y leal al gobierno pues una de sus principales características era el estar constituido en su base por generales caciques que tenían intereses personales en la región a su cargo generando así serias fragmentaciones al interior del grupo dominante. Aunado a esto, los gastos militares representaban para el gobierno un desembolso mayor a cualquier otro ministerio.

Fue el general Joaquín Amaro, Secretario de Guerra y Marina, como representante de una institución que formaba parte del Estado, a quien se le encomendó la reestructuración del ejército para convertirlo en un aliado, y principalmente tratar de unificarlo y mantenerlo bajo el control estatal, es decir, que dicha lealtad se institucionalizara. Esta tarea le resultó más fácil después de la rebelión delahuertista ya que entonces fueron fusilados la mayoría de los generales que se levantaron contra el gobierno, por lo que se facilitaba la tarea a seguir.

La primera medida de Amaro fue iniciar una serie de traslados de plaza a los generales con el fin de evitar el arraigo de éstos en una región; sin embargo el gran número de deserciones le impidió llevar a cabo su proyecto de ver al ejército mexicano como los grandes ejércitos europeos -donde la reclutación era voluntaria-, pues en México la mayoría de los soldados se les alistaba por medio de la gleba, siendo en su mayoría indígenas analfabetas arrancados a la fuerza de sus comunidades, causa fundamental del gran número de deserciones (15).

La siguiente medida fue la profesionalización del cuerpo de oficiales, por lo que se reorganizó en primer término el funcionamiento de la Secretaría de Guerra y Marina, de donde se substituyó el total de trabajadores civiles por militares; se construyó el Colegio Militar de Popotla, donde se prepararían a los nuevos oficiales. El Colegio Militar ya había funcionado anteriormente pero la formación que ahí se daba era limitada pues se enseñaban tácticas militares teóricamente y su base docente estaba constituida por militares que carecían de disciplina y responsabilidad teniendo como objetivo adoctrinar políticamente a los cadetes; el Colegio fue clausurado en octubre de 1925 y se reabrió con nuevos objetivos específicos encaminados a transformar el papel de la sociedad pero desde la formación de los cadetes.

Uno de los principales objetivos del proyecto era llevar a cabo una despolitización del ejército enmarcándolo en el proyecto gubernamental haciendo a un lado los regionalismos y reconociendo como jefe principal al gobierno, como una entidad con el poder suficiente para erigirse en el dirigente de los diversos sectores de la sociedad. Se llevó a cabo la difusión de un normativo simbólico coherente con el proyecto del grupo en el poder: como la defensa a las instituciones, la integración nacional, la modernización por medio del mejoramiento social, el avance científico y tecnológico en base a los postulados de la revolución.

El general Amaro consideraba que esta nueva estructura del Colegio

Militar formaría la milicia que el país necesitaba tanto en el tiempo de paz como de guerra, ya que no sólo se le preparaba militarmente sino que también se crearon programas de alfabetización, de oficios, de cultivos, etc.

A decir de G.A. Salas:

"Convirtiendo cada cuartel en una escuela que sea al mismo tiempo que militar, primaria y superior agrícola y de oficios, cívica y patriótica, se realizará el voto emitido por el capitán Mahon, de que "templados en baño militar los jóvenes que han encontrado hierro, salgan acero". (Córdoba, A. La ideología... pág. 372)

Además, de la nueva institución militar saldrían los oficiales que ocuparían los cargos más altos del ejército.

Otra forma de obtener la fidelidad del ejército, sobre todo los grandes generales que llegaron a dominar las principales zonas del país, fue permitirles convertirse en terratenientes e industriales y amasar grandes fortunas instruyéndolos sobre la mejor manera de participar en los negocios; de esta manera formaban parte del orden institucional y por lo tanto del proyecto de reconstrucción. Ejemplo de éstos fueron Juan Andreu Almazán, Saturnino Cedillo y Abelardo I. Rodríguez.

Aquí se puede vislumbrar claramente que se trataba de introyectar una normatividad capaz de congregarse en torno al grupo dominante a los diversos sectores sociales, principalmente a aquéllos capaces de organizarse en contra del grupo callista como lo era el ejército. Aunado a este objetivo, el callismo busca simultáneamente el fortalecimiento de un aparato coercitivo capaz de legitimar su

poder frente a la sociedad. Es importante enfatizar que el proyecto de reestructuración del ejército forma parte del proyecto gubernamental que tiene como fin la institucionalización y modernización del país.

Sin embargo las reformas iniciadas por el general Amaro, no bastaron para satisfacer las ambiciones de dos generales: Arnulfo Gómez y Francisco Serrano que en 1927 se postularon candidatos independientes en contra de la reelección de Obregón dando origen a una rebelión que fue sofocada con bastante rapidez por las tropas leales, lo cual explicaremos más adelante.

La última rebelión que se presentó como una forma de disidencia por parte del ejército fue la promovida por el general Gonzalo Escozar en 1929.

Por otro lado, era evidente la utilización del movimiento obrero como una forma de encauzar y controlar el poder del ejército federal y disminuir la dependencia del gobierno en este mismo para su supervivencia, dándole más peso a las instituciones civiles. Es bien conocido el pacto realizado entre Morones y Calles en el cual una de las cláusulas marcaba que los obreros se deberían instruir para que, llegado el momento pudiesen suplir al ejército. Sin embargo ésta última medida no llegó a ponerse en práctica.

E) Negociación de las Relaciones México-Estados Unidos

Durante el período presidencial de Obregón, el régimen mexicano logró el reconocimiento diplomático del gobierno de los Estados Unidos a través de los Tratados de Bucareli; convenio que -como ya explicamos- fue concertado en un momento de alta efervescencia política dentro del país, razón por la cual los Estados Unidos obtu vieron ventajosos resultados, pero que en última instancia cumplió su objetivo ya que, el gobierno mexicano obtuvo el reconocimiento de la administración norteamericana. Reconocimiento hacia México únicamente en cuanto a unidad soberana y libre, pero en cuestiones

más reales, bajo el callismo las relaciones diplomáticas se tornaron más tensas, dado que el presidente mantuvo una política menos flexible en lo tocante a la explotación de los recursos naturales. En este sentido señaló:

"...vería con gusto que se intensificara en México el desarrollo de la industria petrolera, y yo no tengo inconveniente alguno en que se exploten los ricos yacimientos mexicanos, siempre que esa explotación sea justa, legal; apegada a nuestra legislación y de acuerdo con el artículo 27 de la Constitución de la República". Ibarra, G. Plutarco Elías Calles y la Prensa Norteamericana 1924-1929. p. 24)

Como se puede apreciar, Calles estaba conciente de la relación desventajosa que se habían establecido con los norteamericanos, considerando pertinente, para equilibrarlas, hacer uso de la legalidad constitucional. De allí pues que a partir de 1925 comenzara a manifestarse cierta distensión entre ambos países fundamentalmente por dos hechos: sus fracciones I y IV (16) y la ayuda económica de algunas compañías importantes norteamericanas a los rebeldes religiosos.

De ambas cuestiones, la de mayor significatividad fue la referida a la aplicación del artículo 27, por otra parte, el cumplimiento de la Constitución representaba para el callismo no sólo legitimidad y apoyo de sectores subalternos sino una buena oportunidad para manifestar hacia el exterior la existencia de un gobierno fuerte y estable apoyado por la sociedad civil. Aunado a esto, el grupo dominante procuró la unidad nacional aduciendo que la Constitución y la soberanía del país se encontraban amenazados. Frente a este "fantasma" se acentuó la difusión de símbolos -como la exal

tación de la nacionalidad, la bandera, etc.- que permitieran la identificación entre pueblo y gobierno y con ello la identificación de un país. Es decir, aquí se denota la utilización de un elemento ideológico con la finalidad de conformar una determinada realidad. El Estado también maneja "imágenes" que buscan producir determinadas necesidades en los individuos, en este caso es la necesidad de fortalecer el nacionalismo y exaltar la soberanía del país.

La reglamentación del artículo 27 no sólo provocó controversias en el exterior sino que en el país fue una de las causas -otra la constituyó la relección de Obregón- por las cuales el grupo en el poder empezó a evidenciar fisuras pues comenzó a dividirse en dos grupos: los callistas, que apoyaban esta medida y los obregonistas que se oponían a ella.

Como consecuencia de su mayoría en la Cámara, los callistas obtuvieron la aprobación de la primera Ley Orgánica del artículo 27 Constitucional en la rama del petróleo, triunfo que acentuó las diferencias entre ambos grupos y provocó que los obregonistas se propusieran, obtener el control de las cámaras a fin de debilitar a los callistas y preparar su advenimiento al poder a través de la relección del caudillo.

La aprobación del citado artículo provocó protestas del gobierno de Coolidge que consideraba al artículo como un ataque contra los intereses de los ciudadanos norteamericanos residentes en el país, además de constituir un impedimento para la existencia de la propiedad privada. El encargado de manifestar con mayor amplitud esta contrariedad fue el secretario de Estado, Kellong, quién expresó:

"El gobierno no puede aceptar la interpretación anterior (fracciones I y IV) acerca del carácter de los derechos, con las consecuencias que origina en su aplicación práctica y que

ya he mencionado. Además afecta el propio principio del sistema de derechos de propiedad que forma la base de toda sociedad civilizada y despoja al término "establecido" de cualquier significado verdadero al limitarlo a un significado retrospectivo. La esencia misma de un interés establecido es que es inviolable y no puede ser menoscabado o apropiado por el Estado, a no ser por motivos de utilidad pública y después de ofrecer una compensación justa. Ningún título puede estar a salvo si se le considera establecido sólo en el sentido de que ha sido disfrutado en el pasado y que, por lo tanto, está sujeto a la restricción o la desaparición debido a la ejecución de leyes promulgadas después de que se adquirió tal título". (Ibarra, G., Op. cit. ...pág. 186)

Ante la negativa de México de suspender la aplicación del artículo, los inversionistas y su gobierno acrecentaron sus ataques. Los primeros a través de Diarios como el The Saturday Evening Post, que publicaba artículos impugnando la figura de Calles y su labor presidencial exaltado frente a él, el papel de los inversionistas extranjeros y su influencia en el desarrollo de México (17). Por su parte el gobierno norteamericano solicitó el cumplimiento de los Tratados de Bucareli en los cuales se acordaba respecto a los intereses de inversionistas añadiendo que el incumplimiento de estos mismos provocaría la suspensión de toda actividad económica y política entre ambos países. Calles respondió que los Tratados de Bucareli no tenían un carácter internacional y que su

gobierno no se encontraba explícitamente comprometido a cumplir con los acuerdos establecidos por administraciones pretéritas.

Dada la inflexibilidad del gobierno mexicano, el Departamento de Estado norteamericano señaló que la única solución al conflicto lo constituía la intervención armada aduciendo que en nuestro país no sólo se estaba atentando contra los intereses de sus ciudadanos, sino que también se encontraba amenazada la seguridad del Continente ya que México se encontraba bajo el dominio bolchevique (18).

Frente a la amenaza de una posible invasión el presidente Calles dispuso las medidas para enfrentarla, encomendándole al general Cárdenas la protección de las zonas petroleras y ordenándole que en caso de desembarco prendiera fuego a todos los pozos. Sin embargo tales disposiciones no fueron necesarias pues a partir de 1927 el panorama político en el cual se había desarrollado el conflicto comenzó a cambiar.

En los Estados Unidos los miembros del gabinete que tenían nexos con inversionistas fueron culpados de corrupción; ante esto, los sectores que habían apoyado la invasión a México desistieron de su posición. Otro hecho que influyó fue el apoyo de los banqueros a México, que hizo comprender a Coolidge la influencia e importancia que había cobrado el capital financiero, constituyéndose como un nuevo medio de incidir en las políticas de los países del área.

En el caso de México el gobierno callista enfrentó la explosión de la lucha cristera y el proyecto reeleccionista de Obregón, coyunturas que pusieron en cuestionamiento la autoridad y homogeneidad del grupo en el poder. Ante tal marco, ambos gobiernos comenzaron a mostrarse más flexibles y cooperativos. En el caso de Estados Unidos, se dio un giro en el manejo de las relaciones diplomáticas que se trastocaron de la "mano dura" representada por Sheffield, a la conciliación y el diálogo. Este giro expresaba el cambio en la

mentalidad del gobierno Coolidge ya que consideró para el caso de México necesario adoptar como modalidad de intervención la vía diplomática; esto se reflejó en la elección del sustituto de Sheffield, dado que se procuró elegir un hombre con amplia capacidad negociadora, que de una forma sutil y cordial mantuviera inflexible la postura de Estados Unidos; el hombre poseedor de tales atributos fue un miembro de la Casa Morgan, Dwight Morrow.

La primera acción de Morrow sobre el asunto fue investigar a fondo las causas del descontento de las compañías petroleras, siendo éstas, principalmente: la limitación de las concesiones a cincuenta años; inseguridad en la confirmación de derechos en la llamada "zona prohibida" y el esclarecimiento del carácter exacto de títulos que los extranjeros poseían sobre las tierras adquiridas en mayo de 1917. Sobre este último punto, el gobierno de México manifestó su cooperación con la disminución del reparto agrario y, por tanto, la inafectación a los intereses de propietarios del vecino país. Ambos gobiernos reiniciaron pláticas sobre la cuestión petrolera, mismas que se llevaron a efecto con la participación de Morrow y Calles. En las negociaciones se acordó hacer una revisión de la Ley Reglamentaria que había generado disgusto a las compañías. El gobierno mexicano dirigió la resolución del conflicto hacia la Suprema Corte con el fin de que ésta diera su fallo del cual dependería el que se efectuase una reforma a la Ley Reglamentaria. Esta resolución fue dada a conocer, resultando favorable para los petroleros, considerando que dichas compañías no incurrieran en alguna falta al negarse a la confirmación de sus derechos ante el gobierno mexicano, pero, a pesar de ello, los inversionistas deberían confirmar sus derechos bajo nuevas condiciones. El grupo en el poder inició el proceso que tendría como resultado la Reforma de la Ley Reglamentaria de 1925. El 3 de enero de 1928 entraron en vigor dichas reformas, en ellas se confirmaban los derechos de propiedades adquiridas antes de 1917.

Con esto se lograba la resolución temporal pues en 1938 volverían

a manifestarse nuevas inconformidades al conflicto petrolero que había permeado las relaciones entre los dos países y que, por otra parte, había demostrado una cuestión fundamental: la escasa posibilidad con la que cuenta un país débil económica y políticamente como México para introducir el capitalismo con autonomía de los países desarrollados como es el caso de los Estados Unidos.

F) Proyecto Reeleccionista de Alvaro Obregón

El proyecto reeleccionista de Obregón evidenció las diferencias existentes dentro del grupo hegemónico ya que a partir de 1926 se constituyeron dos grupos: los reeleccionistas, que preparaban su regreso al poder y los callistas que sin oponerse abiertamente pretendían conservar su posición rechazando al caudillo.

Aunado a estos grupos emergió un tercero compuesto por todos aquellos sectores desplazados del poder y que sustentando el antireeleccionismo buscaron recuperar la posición privilegiada de que habían gozado antes.

En este marco, la contienda electoral de 1928 tuvo un primer momento en el cual el caudillo creó las condiciones propicias para su retorno y eliminó a la posición antireeleccionista. Un segundo momento fue el triunfo político del caudillo, que generó una crisis dentro del grupo en el poder que llevó a enfrentar las posturas de los diversos grupos y organismos que formaban parte del grupo dominante. Es decir, bajo este enfrentamiento se manifestaron dos formas de hacer política, la caudillista y la institucional. Obregón utilizó ambas ya que realiza alianzas con caciques regionales y organizaciones importantes. A su vez Calles utilizó mayormente lo institucional.

Los primeros intentos reeleccionistas de Obregón se produjeron en el año de 1925 con el proyecto de reforma a los artículos 82 y 83 que obstaculizaban los deseos del caudillo, sin embargo tal refor

ma ante su prematuridad fracasó, ya que en ese momento las Cámaras se encontraban dominadas por los callistas además de que Calles había dado principio a su política reconstructora contando por lo tanto, con el apoyo de los sectores beneficiados con ellas.

La oposición callista-laborista más que significar un impedimento representó la oportunidad para que el caudillo conociera el ambiente que permeaba en el país y detectar aquellos grupos contrarios a sus planes; conocido esto el expresidente pudo definir sus siguientes objetivos, los cuales eran a saber; obtener el control de las Cámaras y generar un ambiente propicio para su candidatura. Los intentos reformadores de Obregón aunados a la situación prevaiente en esos momentos acentuaban diferencias entre sectores y organismos sociales las cuales marcaron a su vez diferencias palpables en los grupos que constituían las Cámaras mismas que al no poder establecer acuerdos se escindieron en dos grupos: el procallista llamado Bloque Revolucionario Nacionalista y el que apoyaba a Obregón llamado Bloque Obregonista. Esta ruptura fue el inicio de la supremacía obregonista, la cual cristalizó con la aprobación de las reformas a los artículos 82 y 83 salvándose de esta manera los obstáculos para la reelección (19).

Para evitar mayores enfrentamientos ambos grupos aceptaron establecer un pacto de no agresión que estipulaba por parte de los obregonistas el apoyo al proyecto laborista de reglamentación del artículo 123 además del respeto a los ayuntamientos. Por su parte el laborismo concedía el control de las Cámaras a través del apoyo a las propuestas obregonistas.

Con el control de las Cámaras y la eliminación del impedimento constitucional, Obregón decidió preparar el terreno para su retorno por medio de una mayor injerencia en la vida política del país. De ahí que se autopropusiera para mediar en la solución de los conflictos por los que atravesaba la administración callista, participación ante la cual los partidarios del presidente y de la opinión

pública manifestaron su descontento; los primeros señalaron que Obregón no debía inmiscuirse en problemas gubernamentales, y los segundos consideraron que la participación del caudillo demostraba que sus ambiciones reeleccionistas eran verdaderas.

Las reformas constitucionales produjeron inmediatamente las protestas de ciertos grupos, sobre todo de viejos maderistas y carrancistas que consideraban los cambios como antirrevolucionarios señalando que el movimiento armado de 1910 se había producido contra el reeleccionismo de Porfirio Díaz. Ante la posibilidad de que el obregonismo se convirtiera en una nueva dictadura estos grupos anunciaron su participación en la contienda electoral de 1928, resurgiendo para este fin el viejo partido Antirrelacionista y su consigna maderista: Sufragio Efectivo No Reelección.

Con el objeto de justificar su retorno a la presidencia Obregón difunde el "fantasma" de una posible amenaza contra la revolución, acusando a la "reacción" -calificativo con el cual los sonorenses solían identificar a sus opositores, el mismo Calles lo utilizó contra los delahuertistas en 1924- de ser la causante de ello y de atentar constantemente contra los logros revolucionarios.

Consecuentemente se autopropone como el hombre capaz de salvar al país y de mantener la vigencia de la Revolución. La difusión constante y sostenida de esta propaganda le permitió al caudillo presentarse ante la sociedad como el guardián de los intereses revolucionarios y con ello conseguir paulatinamente sus objetivos.

Mientras tanto, en el Distrito Federal se celebraba la Convención del Partido Antirreeleccionista que tenía como objetivos la selección de su candidato y la elaboración de su plan de trabajo. Los nombres que se mencionaron fueron los del Secretario de Guerra y Marina, general Joaquín Amaro, el del Lic. José Vasconcelos y el del jefe de operaciones militares en Veracruz, general Arnulfo Gómez quien resultó seleccionado por la Convención (20).

En calidad de candidato antirreeleccionista Gómez se manifestó de acuerdo con el programa de su partido; en dicho programa se:

"...pugnaba principalmente por devolver a la Constitución la defensa del principio de no reelección, vigilar la estricta división e independencia de los tres poderes, enfatizar la soberanía de los Estados, democratizar al país a través de organizaciones partidarias y fomentar la economía desarrollando las actividades primarias y limitando la injerencia estatal en el ámbito económico. En el aspecto agrario se manifestaron a favor de la pequeña propiedad y por la adopción de una política científica para la división natural de los latifundios, la reglamentación del artículo 123, fomentar el seguro obrero y constituir una Secretaría de Trabajo y de Previsión Social. Dadas las circunstancias específicas en que el conflicto religioso requería de una pronta solución, el programa estipulaba que se respetaría la libertad de conciencia, pero se reconocía el derecho del Estado a reglamentar la práctica de cultos de las diferentes religiones". (UNAM. Serrano y Gómez. La oposición liquidada, p.p. 4-5)

El documento evidenciaba los límites del grupo antirreeleccionista que al pugnar por el restablecimiento del libre mercado se colocaba en una posición desventajosa frente a los sonorenses y que és-

tos en sus respectivos períodos y como producto de la situación del país, habían iniciado la reconstrucción nacional bajo los postulados de la economía regulada y esto, más que haber significado un fracaso había dado resultados favorables no sólo en el aspecto económico sino también en el social y político; aciertos que le representaban a la oligarquía un amplio colchón de legitimidad, por lo tanto, un proyecto como el de los antirreeleccionistas no únicamente era anacrónico, sino que poseía escasas oportunidades de triunfar. Por otra parte, también se evidenciaba la debilidad política de este partido y sus esfuerzos por establecer alianzas con sectores opositores a los sonorenses, ya fuese por medio del apoyo a las demandas laboristas o bien a las fuerzas cristeras. Sin embargo, la "reacción" no percibía que bajo las demandas de éstos grupos subyacía su lucha por mantenerse como poderes independientes al gobierno, razón por la cual laboristas y cristeros rechazaron las alianzas.

Paralelamente, al desarrollo de las elecciones en el país, causó gran revuelo el regreso del exsecretario de Guerra y Marina, general Francisco R. Serrano; el suceso fue significativo en la medida de que para algunos sectores -tanto callistas como obregonistas- Serrano por sus amplios nexos con el caudillo representaba la alternativa para evitar la crisis al interior del grupo dominante. Esta hipótesis se hizo manifiesta cuando Calles -en reunión particular- decidió ofrecerle la gubernatura del Distrito Federal, el ofrecimiento era significativo en la medida de que Serrano estaría en contacto directo con los grupos políticos que se encontraban en pugna. Sin embargo, Serrano respondió que antes de tomar una decisión deseaba saludar al expresidente Obregón. Ante la obstinación del caudillo, Serrano decidió aceptar el ofrecimiento de Calles esperando que a través de su puesto lograra aglutinar algunos sectores que lo postularan como su candidato.

El ofrecimiento manifestaba los intentos conciliadores de Calles

quién aceptaba como inevitable el regreso de los obregonistas empero consideraba que la reelección del caudillo desataría no sólo la crisis en la sociedad sino también dentro del grupo gobernante, ya que Obregón se habría negado a establecer alianzas con aquellas facciones que apoyaban al presidente, como era el caso de la CROM.

Por lo tanto, la propuesta de Calles se inclinaba por el establecimiento de un gobierno donde la presidencia no la ejerciera Obregón sino uno de sus allegados.

Por su parte Obregón reservó su candidatura hasta el momento en el cual las fuerzas opositoras a él habían mostrado su fuerza y su programa; conocido esto, el caudillo anunció la participación en los futuros comicios recibiendo inmediatamente el apoyo de diversas agrupaciones (21), pero sin aceptar representar a alguna en especial. En este sentido se diferenció de sus opositores al postularse como figura carismática alrededor de la cual se aglutinaban las fuerzas, lo que le permite definir los rumbos y las reglas del juego político. En su programa político de gobierno el expresidente se manifestó:

"Consolidar la nacionalidad; atender de manera preferente los problemas extranjeros; mantener las posiciones nacionales ante Estados Unidos; restringir las inversiones de Wall Street pero no las de aquellos capitales del vecino norte que quisieran "cooperar con nosotros al desarrollo". (Loyola, Díaz Rafael, La crisis...pág. 47)

La decisión del caudillo definió la posición de la CROM y del general Serrano, la Central Obrera acordó apoyar a Obregón aunque tal apoyo tuvo un carácter condicionado que, por lo tanto podía serle retirado en cualquier momento. Por su parte Serrano decidió

participar en las elecciones lanzando su candidatura siendo apoyado por el Partido Nacional Revolucionario y por otras agrupaciones (22). Al igual que Obregón, Serrano no se comprometió con ninguna agrupación, sólo que él no poseía el carisma y la habilidad de su exjefe (23).

Al igual que los antirreleccionistas, Serrano había evidenciado sus límites y torpeza política ya que su proyecto no sólo se distanciaba del propuesto por Obregón sino que, respecto al de Gómez presentaba marcadas diferencias, una de ellas era la eliminación total del Estado como figura constructora de lo económico, social y político; en este sentido, si bien los antirreleccionistas pugnan por el libre mercado, aceptaban la injerencia del Estado en los ámbitos mencionados llegando a proponer que para su mejor funcionamiento era preciso otorgarles plena autonomía.

Otra diferencia fue el "entreguismo económico" de Serrano pues si bien Obregón y Gómez se mostraban favorables a que el capital externo invirtiera en nuestro país, para Serrano no existía alguna reglamentación en cuanto a la inversión extranjera en tanto que Obregón la aceptaba pero mediante una reglamentación.

Así pues, de los tres proyectos el de mayor viabilidad era el de Obregón en la medida de que expresaba las aspiraciones de los sectores económicamente fuertes, a saber, la existencia de un poder identificado con sus intereses, que gobierna para ellos, pero que a su vez es capaz de obtener consenso dentro del resto de la sociedad, además de procurar el apoyo del exterior sin que ello significara sometimiento o dependencia.

Definidos los contendientes, la lucha electoral se desarrolló en un clima de continuas imprecaciones entre los diferentes candidatos. El hecho que definió los derroteros de la contienda fue el documento que Obregón entregó a la prensa el 25 de junio de 1927 -que incluía el programa de trabajo que anteriormente hemos citado- donde

acusaba a la "reacción" de estar preparando un levantamiento armado. Esta y otras declaraciones más -todas ellas en el mismo sentido- provocaron airados comentarios del general Gómez siendo uno de ellos expresado durante su gira por el Estado de Veracruz en el cual señaló que su proyecto llegaría hasta las últimas consecuencias sentenciando que, para llegar a la silla presidencial lo haría de la misma forma que los aguaprietistas, es decir, por medio de las armas.

Por su parte Serrano -quién aparentemente se encontraba más dispuesto a pactar que a luchar- no realizó una gira electoral pues realmente la mayor parte del tiempo la pasó en el Distrito Federal; a pesar de ello, hizo algunas declaraciones en las que mostraba su franca oposición a Obregón pero sin llegar a las agresiones permanentes como en el caso de Gómez; no por ello descuidó sus relaciones con los antirreleccionistas.

Ante la evidente demostración de poder política de el caudillo, sus oponentes optaron por la lucha armada sin haber tenido posibilidad alguna de ganar pues la rebelión fue sofocada inmediatamente siendo fusilados sus organizadores.

Eliminada la "reacción" parecía que el ambiente político en el país se tornaría más apacible, empero con el reinicio de sus giras electorales el caudillo preparó el terreno para su enfrentamiento con el presidente Calles a través de la eliminación de su base de poder; la CROM. Con el enfrentamiento de los sonorenses no sólo se ponía en juego la unidad del grupo dominante sino que también se encontraba en disputa la concepción de juego político que habría de seguir el país.

Obregón inició sus ataques al enviar a las Cámaras una iniciativa de ley para eliminar los ayuntamientos en el Distrito Federal los cuales en esos momentos constituían la fuerza de los cromistas (24).

Ante tal acto los laboristas respondieron:

"¿Qué quieren? ¿las pocas o muchas curules del Partido Laborista? Allí están. ¿Qué quieren nuestros enemigos? ¿los sitiales de los ayuntamientos? Allí están. ¿Qué quieren? ¿los dos o tres puestos de gobernadores que tenemos en los Estados? Allí están también. Todo, absolutamente todo; pero que no nos toque nuestra organización social; que no pretendan atacar nuestra dignidad colectiva... que nos despojen de todo nuestros enemigos; pero nunca permitiremos que flagelen el derecho del trabajador organizaco". (Loyola, La crisis... pág. 75-76)

La respuesta cromista precipitó los hechos ya que, a partir de ese momento ambos contrincantes se negaron a cooperar y apoyarse; en el caso de los laboristas, desconocieron la candidatura de Obregón por considerarlo "enemigo de los intereses obreros". Por su parte, éste expresó que el lugar de la Central sería ocupado por alguna otra agrupación que se mostrara más amigable.

No obstante, la oposición laborista, ésta no consiguió impedir que Obregón fuera reelegido, con lo cual demostraba el caudillo que su fuerza y poder seguía vigente.

Si bien, el expresidente consiguió eliminar y aglutinar a diversas fuerzas, ello lo realizó más que por su política atrayente por su figura carismática, lo cual minimizaba en cierta forma el trabajo de Calles quién, por otra parte, durante su período presidencial había tratado de fortalecer la institucionalización del poder estatal, sustentado en el reacomodo de los diversos grupos sociales que se encontraban dentro de la familia revolucionaria a través de la apertura de canales políticos como el Código Civil, leyes agrarias y el respeto a la fuerza de ciertos grupos sociales ex-

ternos al grupo en el poder. En este sentido Calles diferenciándose de Obregón había comprendido la morfología que estaba asumiendo la sociedad y en ello radicó su permanencia en el poder a la muerte del caudillo.

NOTAS:

1.- El general Obregón expresaba a Calles la conveniencia de man tener al Ing. Pani en el ministerio de Hacienda, debido a que apenas su proyecto comenzaba a cobrar forma; Calles con ció el proyecto, lo aprobó y ratificó al funcionario en su puesto.

2.- En su libro "La Política Hacendaria y la Revolución", Pani escribió respecto a su antecesor lo siguiente:

"Es bien sabido que el paso de Don Adolfo de la Huerta por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público quedó señalada por los efectos de una desatentada falta de administración: desatendiéndose de la verdadera producción de los impuestos y de los recursos naturales, aceptó presupuestos en completo desacuerdo con las posibilidades del país; no satisfecho con la comisión de tan grave error financiero, hizo caso omiso de las prescripciones de la ley y de la moral y se entregó a todo linaje de gastos; para salvar las dificultades apeló al sistema, tan poco honrado, como ruinoso, de los expedientes trampa como el de disponer de depósitos confidenciales o de los fondos por él mismo comprometidos para el servicio de la deuda exterior y el de girar en descubierto (subrayado en el original) contra la Agencia Financiera del Gobierno de New York y, por último ni siquiera dio trazas de advertir el acrecentamiento que a cada instante se producía en el déficit,

inició éste que habría llamado al orden y puesto en guardia a cualquier persona medianamente barnizada de conocimientos administrativos, tanto más cuanto que las crecientes diferencias entre los egresos y los ingresos se acababan ya al finalizar su desastrosa gestión hacendaria, ésto es a fines de septiembre de 1923 a cinco millones de pesos y el déficit acumulado alcanzaba la cifra de \$42'383,583.87, sin incluir en ella los crecidos adeudos heredados de administraciones anteriores". Alberto J. Pani. La política hacendaria y la Revolución. México, Editorial Cultura, 1926, pp.11-12.

3.- Pani explicaba los inconvenientes de impuesto del timbre de la siguiente manera:

"El impuesto (del timbre) de que se trata, con cuota de un medio por ciento sobre el monto de cualquiera operación de compra venta, afecta lo mismo los artículos de primera necesidad, como el maíz y la manta, que los de lujo, como las ricas telas, el oro o los diamantes; y como a estos últimos corresponde el menor volumen de las operaciones gravadas, son los consumidores pobres los que soportan casi todo el peso del impuesto.

La situación de estos consumidores, además se empeora, porque el gravamen se causa por cada operación de compra-venta y cuando el artículo pasa por varios vendedores como sucede especialmente en los que se ofrecen al consumo de quienes es-

nes están en posición económica inferior se paga otras tantas veces el impuesto, aparte de que, por virtud de la incidencia, el vendedor recobra siempre del comprador una cantidad mayor de la que entera al Fisco, sin que las autoridades puedan evitar el consiguiente encarecimiento de la vida".

Alberto J. Pani, *Ibidém.*, pp.37-38.

4.- Dicha ley:

"Establece un sistema de funcionamiento similar al generalmente adaptado por las naciones más cultas y mejor administradas y no considera ya la pensión como mera gracia que otorga el Estado, sino como una de las condiciones aceptadas por la administración y los empleados que le sirven. Siendo sus características principales que los recursos para el pago de pensiones procediera en parte, del descuento reducido que se hace a los empleados sobre el importe de sus sueldos en proporción de su edad y del reconocimiento de la obligación del Estado de contribuir a la seguridad y bienestar de sus servidores cuando éstos pierden su aptitud para el trabajo, destinando al fondo de pensiones una suma proporcional, consecuencia del sistema de cooperación de los empleados al fondo de pensiones, es la supresión de muchas taxativas y restricciones para los pensionados que han sido hasta ahora tradicionales, así como la transmisión de la pensión a sus deudos, si aquellos fallecen, considerando la pensión como

contratación de seguro". Alberto J. Pani. *Ibidém.*, p.27.

- 5.- La fuga del peso plata alcanzó límites realmente alarmantes, a tal grado que para 1918 se tuvieron que acuñar monedas de \$2.00 y \$2.50 en oro, y un mes después se tuvo que adoptar el patrón oro. A partir de 1920 el panorama monetario cambió debido a la crisis en los precios de la plata; se trataba de controlar la fuga de plata, pero se iniciaba la salida de oro. Todo ello por la falta de un organismo regulador de la emisión de moneda y de las transacciones bancarias. Carranza solicitó ayuda a los bancos de emisión pero los organismos se negaron a colaborar. Frente a tal situación, el presidente les exigió que debían poseer en caja el valor de los billetes emitidos porque, como sucedió en algunos casos, serían incautados. Con la desaparición de un sistema organizado, se eliminó toda forma de crédito para la industria. En 1921, se devolvieron algunos bancos fundamentalmente aquellos que eran sucursales de instituciones extranjeras.

- 6.- Al respecto Marjorie R. Clark escribió:

"Desde el inicio de la revolución, la situación monetaria había sido caótica. Todos los jefes revolucionarios emitían su propia moneda, la cual circulaba en la parte del país que estaba bajo su control, pero no era aceptada en otros lugares". Marjorie Ruth Clark. La Organización Obrera en México. Ed. Era, México, 1979, p.38.

- 7.- Los inversionistas petroleros, sustentados en su influencia en el gobierno republicano, exigieron al mismo la invasión armada de México. En primer instancia dicha medida contó con el apoyo de la sociedad norteamericana, pero ante el descrédito de Albert B. Fall y Doheny (funcionarios en el gobierno y representantes de los inversionistas petroleros) la opinión pública cambió de opinión. También se destacó la Federación Americana del Trabajo en su labor anti-intervencionista. La Federación, la central obrera norteamericana con mayor prestigio solamente superada por la IWW, organizó mítines y publicó desplegados en los que manifestó su posición pro-México.
- 8.- Deuda bancaria por incautación de bancos en tiempos del gobierno constitucionalista; deuda agraria por indemnización a terratenientes dispuestas en el artículo 27 constitucional.
- 9.- El "Código Calles" contemplaba las siguientes modificaciones:
"La mujer adquiere en el derecho civil mexicano igual capacidad jurídica que el hombre; desaparece toda restricción por motivo de su sexo 'en la adquisición y ejercicio de sus derechos' y queda así equiparada al hombre, como consecuencia de las nuevas concepciones de la vida moderna, por las que la mujer no está relegada al hogar, sino que toma participación importante en las actividades económicas, sociales

y políticas.

Tuvieron que moderarse los viejos principios de la igualdad ante la ley y el que la voluntad de las partes es la suprema ley de los contratos, modificando muchas disposiciones para proteger a las clases desamparadas, pobres e ignorantes, que no tenían defensa en una sociedad en la que concurren con individuos de amplios recursos económicos, sociales y culturales, que las explotan sin misericordia... El código otorga entonces a los perjudicados, el derecho a pedir la rescisión (de los contratos) y si no es posible una obligación honorosa.

Se borró definitivamente la diferencia injusta e irritante entre hijos naturales e hijos de matrimonio, pues ninguna razón fundaba que los hijos sufrieran por los actos de sus padres, privándolos de los más sagrados derechos sólo porque no nacieron de matrimonio.

El código da al concubinato realidad jurídica, nunca antes reconocida, atendiendo al hecho de que es forma muy frecuente de integrar la familia, entre las clases populares.

Negar este hecho habría sido ignorar una situación social de gran alcance y fuente de relaciones familiares, idénticas de hecho a las originadas en el matrimonio.

En materia de propiedad el Código de Calles, quiere apartarse de la vieja concepción individual del derecho romano y del Código de Napoleón y mantiene la propiedad privada en

los términos constitucionales, como medio de cumplir una función social. Ya no es tangible ni sagrada, ni un derecho de cuyo ejercicio el propietario fuese único árbitro. Se convierte en un derecho variable para responder perfectamente a las necesidades de la colectividad, a las necesidades sociales. Así, el uso del bien del que se es propietario, no puede hacerse en perjuicio de los intereses generales o de terceros. El Código Calles limita el derecho a heredar, en los casos de sucesión legítima, hasta el cuarto grado en línea colateral, porque considera que después de ésta es ya muy débil la vinculación y difícilmente se puede suponer que el autor de la herencia hubiera deseado que fuesen sus herederos personas que, aunque parientes, por lejanas, posiblemente ni conocía". Ricardo J. Zevada. Calles el Presidente. Ed. NT, México, 1983, p.148-149.

- 10.- Este partido surgió auspiciado por la CROM, concretamente por el grupo Acción, con objeto de contrarrestar la influencia e importancia a las organizaciones independientes, sobre todo a las de tendencia anarcosindicalista (CGT), a favor del grupo revolucionario encabezado por Obregón lo cual abrió la posibilidad de que los representantes sindicales pudieran ocupar puestos gubernamentales". José Rivera Castro. "La clase obrera en la historia de México". En la presidencia de Plutarco Elías Calles, (1924-1928). Ed. S. XXI, México, 1983, p.68.

"Nosotros no imploramos vuestra ayuda, ciudadano Alvaro Obregón. Dejados continuar serenamente nuestra lucha, sin compromisos ni humillaciones, o atropelládnos si queréis. No pedimos ayuda alguna porque no queremos manchar nuestra bandera, acostumbrada a todos los vendavales, poniéndonos al amparo de vuestras luchas y vuestras instituciones. La Confederación General de Trabajadores no es una organización política: es rebelde, antiestatal y libertaria. No predica la paz y la armonía entre lobos y ovejas, esto es entre verdugos y víctimas, entre explotados y explotadores, entre capitalistas y obreros. No se engaña a sí misma ni miente a nadie.

11.- Así mismo se encontraban dentro de la Confederación: Sindicatos de la Compañía Telefónica Ericson; Sindicato de Trabajadores del Palacio de Hierro; Compañía de Transportes de la Cd. de México; Sindicato de la Fábrica Textiles Santa Rosa de Veracruz; Organizaciones Campesinas y diversos grupos del ámbito rural sobre todo de los estados de Jalisco, Tamaulipas y Aguascalientes.

12.- Siendo la red ferroviaria una de las áreas más importantes para el desarrollo del país, era inconcebible que la mayoría de sus trabajadores estuvieran afiliados a un sindicato independiente. En 1925, con objeto de restarle fuerza a la Confederación Nacional de Sociedades Ferrocarrileras, la CROM

opuso la Federación Nacional de Ferrocarrileros dirigida por Samuel Yudico, afiliando a ella sindicatos "fantasmas" que trajeron a la mayoría de los disidentes de la Confederación a fin de que sirvieran de esquiroles en sus movimientos. Un ejemplo de ello fueron las huelgas de 1926 y 1927, las cuales fueron declaradas ilegales gracias a la influencia de la CROM y a la acción de los esquiroles, suceso que provocó en gran medida el desmoronamiento de los sindicatos independientes. Ver Barry Carr. El movimiento obrero y la política en México, 1910-1929. ERA, México, 1976, pp.168-169.

13.- Jalisco siempre fue uno de los Estados más religiosos y conservadores del país, además es donde ha predominado con más arraigo el caciquismo y el regionalismo, razones por las cuales siempre se convirtió en un foco de resistencia para las tendencias centralistas de la CROM y de la modernización del gobierno. Todo esto fue fortalecido por las Organizaciones religiosas; por otro lado, también fue uno de los estados donde mayor fuerza cobró el movimiento cristero.

14.- "Mi presencia en la Convención (de la CROM) fue erróneamente aprovechada, sin hacer ningún juicio sobre las intenciones pues en lugar de desarrollarse temas sociales, se desa-

rrollaron temas políticos; opiniones en las que no tengo ninguna participación y cuya responsabilidad es de sus expositores. Ayer vino una Comisión nombrada por la Convención citada a enterarme de los acuerdos que habían tomado, y yo les conteste con mi franqueza habitual que lamentaba profundamente la situación creada, que no estaba de acuerdo con mis consejos de serenidad, moderación y prudencia; que creía eran infundados los temores sobre la actitud del actual Gobierno de la República y para el futuro, pues el actual Gobierno es revolucionario y tendrá que ser revolucionario, como creo firmemente que tendrán que serlo los gobiernos futuros del país, en que ya no es posible el establecimiento de un poder conservador". Citado por Arnaldo Córdova. En una época de crisis (1928-1934). La Clase Obrera en la Historia de México, S. XXI, UNAM, México, 1984, p.32.

- 15.- Según Meyer, si las deserciones eran frecuentes en tiempos de paz, en tiempos de guerra se vuelven un fenómeno sorprendente, e incluso los propios intentos de modernizar y disciplinar al ejército lo empujan a la desertión. Del 20 al 45% de los efectivos se esfuman cada año, fenómeno difícil de entender ya que los soldados ganan más que los peones, y desde 1924 se había hecho mucho por mejorar su situación. En 1926 se vivían años de guerra: La Yaqui en el norte, otra

contra el caciquismo en la Sierra de Guerrero y la derrota no asustaba a los soldados, ya que éstos se pagaban con cabezas de generales y se pasaban de una unidad a otra sin más ni más. Pero la Cristiada es muy difícil, sangrienta e incomprensible, cada mes mueren 2000, por eso el ejército no cuenta más que con 70 mil hombres a pesar de la reclutación continua, hay que decir que muchos acaban por registrarse otra vez con otro nombre para escapar de la justicia. Ver Jean Meyer. Estado y sociedad con Calles. Historia de la Revolución Mexicana, 1924-1928, Vol. II, Colegio de México, México, 1981, pp.60-76.

- 16.- La fracción I del artículo 27 prohibía a los individuos o corporaciones extranjeras poseer terrenos en una franja fronteriza de 100 km. y costera de 50 km.; por otra parte, la fracción IV de dicho artículo estipulaba que los propietarios extranjeros tenían que solicitar al gobierno de México la confirmación de sus derechos además de que esa concesión se otorgase a perpetuidad.
- 17.- Ver hoja anexa.
- 18.- Esta acusación se originó por el reconocimiento diplomático de México a la URSS y por el apoyo brindado a los grupos antinorteamericanos que se encontraban luchando en Nicaragua.

19.- Con las reformas instrumentadas, los artículos 82 y 83 establecían lo siguiente:

Artículo 82. Para ser Presidente se requiere:

- I. Ser ciudadano mexicano, por nacimiento, en pleno goce de sus derechos e hijo de padres mexicanos por nacimiento;
- II. Tener 35 años cumplidos y no más de sesenta al día de la elección;
- III. Haber residido en el país todo el año anterior al tiempo de la elección;
- IV. No pertenecer al estado eclesiástico ni ser ministro de algún culto;
- V. No estar en servicio activo, en caso de pertenecer al ejército, un año antes de las elecciones;
- VI. No ser Secretario o Subsecretario de Estado, a menos que se separe de su puesto un año antes al día de las elecciones; y
- VII. No estar comprendido en alguna de las causas de incapacidad establecidas en el párrafo segundo del artículo 83.

Artículo 83. El Presidente entrará a ejercer su cargo el primero de diciembre, durará en él seis años, y nunca podrá ser reelecto para el período inmediato.

El ciudadano que sustituyera al presidente constitucional, en caso de falta absoluta de éste, no podrá ser electo presidente para el período inmediato.

Tampoco podrá ser reelecto Presidente para el período inme-

diato el ciudadano que fuese nombrado Presidente interino en las faltas temporales del Presidente Constitucional.

Fuente: El Universal 4 y 20 de noviembre de 1926 (subrayado nuestro).

20.- El mayor mérito que poseía el general Gómez fue el haber luchado durante el movimiento armado bajo el mando de Cailles; de ahí que los antirreleccionistas lo eligieran considerando que el presidente le manifestaría su apoyo. Otras agrupaciones que se adhirieron a la candidatura de Gómez fueron:

- Partido Antirreleccionista de Veracruz.
- Partido Antirreleccionista de la Clase Media.
- Centro Obrero Antirreleccionista.
- Coalición de los Partidos Revolucionarios D.F.
- Confederación Nacional de Estudiantes Antirreleccionistas.

21.- Los apoyos políticos de Obregón, fueron:

- Partido Socialista de la Sierra.
- Partido Socialista Alvaro Obregón de Morelia.
- Partido Demócrata Socialista de Oaxaca.
- Organizaciones Regionales y Nacionales.
- Partido Nacional Agrarista.
- Partido Socialista del Sureste.
- Bloque Revolucionario Obregonista del Senado.

22.- El general Serrano fue apoyado principalmente por:

- Partido Socialista de Yucatán.
- Partido Nacional Revolucionario.

23.- Como indica Loyola Díaz:

"Esta era su coincidencia con el ex-Presidente, pero también ahí radicó su debilidad: no midió la fuerza de su contrincante, no entendió las firmes intenciones reeleccionistas de Obregón y erróneamente sobrevaloró su propio prestigio político y militar, al extremo de haber considerado la sublevación como la única posibilidad de triunfo". Rafael Loyola Díaz. La crisis Obregón-Calles y el Estado Mexicano S. XXI, México, 1980, p.48.

24.- El hecho es significativo en la medida de que evidenciaba la fuerza del caudillo, ya que constitucionalmente (artículo 71), se encontraba impedido para promover o enviar algún proyecto de ley a las Cámaras Legislativas.

CUADRO ANEXO

INVERSION NORTEAMERICANA DIRECTA EN MEXICO, TOTAL EN LA INDUSTRIA PETROLERA, Y SU PARTICIPACION EN EL CONJUNTO DE LAS INVERSIONES EN EL PETROLEO MEXICANO, 1911-1934.

(Valores totales estimados, en millones de dólares)

Años	Inversión norteamericana directa			Inversión en la industria petrolera		
	Total en México	En la Ind. petrolera Valor	% del total	Total en México	% norteamericana	% de otros países
1911	794	20	2.5	51.9	38.5	61.5
1912	792	49	6.2	----	----	----
1913	784	----	---	----	58	42.0
1914	587	85	14.4	----	----	----
1915	----	--	----	----	----	----
1916	584	--	----	----	----	----
1917	----	59	----	90.7	65	35.0
1918	----	200	----	266.7	75	25.0
1919	643	200	31.1	----	----	----
1920	535	--	----	----	----	----
1921	652	500	76.0	819.6	61	39.0
1922	----	303	----	522.4	58	42.0
1923	----	500	----	862.0	58	42.0
1924	735	250	34.0	438.6	57	43.0
1925	735	224	30.0	393.0	57	43.0
1926	1 123	231	20.5	405.0	57	43.0
1927	----	---	----	----	----	----
1928	----	303	----	----	----	----
1929	709	206	29.0	----	----	----
1930	672	200	29.7	----	----	----
1931	1 000	----	----	----	----	----
1932	887	----	----	----	----	----
1933	----	142	----	273.1	52	48.0
1934	----	175	----	330.2	53	47.0

FUENTE: MEYER, Lorenzo. México y los Estados Unidos en el conflicto petrolero (1917-1942). Ed. El Colegio de México, México, 1981.

BIBLIOGRAFIA

- ARAIZA, Luis. Historia del Movimiento Obrero Mexicano. Tomo I, Ediciones Casa del Obrero Mundial, Segunda edición, México, 1975.
- BAZANT, Jean. Historia de la Deuda Exterior de México. Colegio de México, México, 1978.
- CALLES, Plutarco Elías. Declaraciones y discursos políticos. Cuadernos de causa, No. 12. Ediciones del Centro de Documentación Política, México, 1979.
- CAMPOS, OCHOA, Moisés. Calles el Estadista. Ed. Trillas, México, 1976.
- CARR, Barry. El movimiento Obrero y la Política en México 1910-1929. Ed. Era, México, 1981.
- CLARK, Marjorie. La Organización Obrera en México. Ed. Era, México, 1984.
- CORDOVA, Arnaldo. La ideología de la Revolución Mexicana. Ed. Era, México, 1983.
- DULLES, John. Ayer en México. Una crónica de la Revolución 1919-1936. F.C.E., México, 1977.
- FALCON, Romana. El Agrarismo en Veracruz. Colegio de México, México, 1977.
- GONZALEZ RAMIREZ, Manuel. La Revolución Social en México. Tomo II F.C.E., México, 1976.
- GUTELMAN, Michel. Capitalismo y Reforma Agraria en México. Ed. Era, México, 1984.
- IBARRA, Gabriela y GUTIERREZ, Hernán (comp.) Plutarco Elías Calles y la Prensa Norteamericana 1924-1929. Secretaria de Hacienda y crédito Público, México, 1982.

- LEON DE PALACIOS, Ana Ma. Plutarco Elías Calles. Creador de Instituciones. Ediciones INAP, México, 1975.
- LOYOLA DIAZ, Rafael. La crisis Obregón-Calles y el Estado Mexicano. Siglo XXI, México, 1984.
- MEYER, Jean. et. al. Historia de la Revolución Mexicana. Período 1924-1928. Estado y Sociedad con Calles, Tomo 11, El Colegio de México, México, 1977.
- REYNA, José Luis. Tres Estudios sobre el Movimiento Obrero en México. Colección Jornadas 80. El Colegio de México, México, 1976.
- RIVERA CASTRO, José. La clase obrera en la Historia de México en la presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928). Ed. Siglo XXI, México, 1983.
- PANI, Alberto J. La política hacendaria y la revolución. Ed. Cultura, México, 1926.
- PAOLI, José Fco. Estado y Sociedad en México. Ed. Océano, México, 1985.
- REYES OSORIO, Sergio. Estructura Agraria y Desarrollo Agrícola en México. Ed. F.C.E., México, 1979.
- TARDANICO, Richard. "México Revolucionario 1920-1928. Capitalismo transnacional, luchas locales y formación del nuevo Estado.", Revista Mexicana de Sociología. abril-junio, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1983.
- UNAM. Serrano y Gómez. La oposición liquidada. Col. Nuestro México, México, 1984.
- ZEVADA, Ricardo. Calles. El presidente. Ed. Nuestro tiempo, México, 1983.
- HEMEROGRAFIA:
- El Universal. Enero-diciembre, México 1926.

CONFLICTO CRISTERO

A lo largo de la historia de México, las relaciones entre el gobierno y la Iglesia se han caracterizado por la divergencia o coincidencia de sus respectivos intereses tanto políticos como económicos y sociales. Ejemplos de ello lo constituyen la etapa del liberalismo y el porfiriato ya que, en el primero, el gobierno juarista intentó frenar el poder del clero tratando de llevar a cabo la expropiación de sus bienes y su desplazamiento como fuerza política. Por otra parte, en el segundo, la ofensiva por parte del gobierno liberal se vio detenida en cuanto que el porfiriato y el clero coincidían en sostener una estructura social caracterizada por la existencia de diferencias económicas y políticas entre los individuos, sustentando un sistema de privilegios dirigido sólo a algunos sectores de la población, entre los cuales el clero era uno de los más favorecidos.

No fue sino hasta la promulgación de la Constitución de 1917 cuando se vislumbró más concretamente un proceso de enfrentamiento entre ambas instituciones.

De ahí que la causa inmediata del conflicto se encuentre en la aplicación de los artículos de la Constitución de 1917, el 3o, 5o, 24o, 27o, y el 130o, mediante los cuales se intentaba mantener bajo control por parte del Estado las actividades religiosas que tenían un giro económico y político, como en el caso de sus propiedades, sobretodo delimitar sus áreas de competencia al aspecto espiritual. De esta manera se excluía a la Iglesia como institución política antagónica al proyecto de Estado-Nación que se trataba de implementar.

La Constitución enunciaba reglas estrictas en las cuales la Iglesia quedaba bajo el control del Estado pues según el artículo 130, el gobierno federal tendría injerencia en las funciones que anteriormente sólo competían a la Iglesia, como el matrimonio eclesiástico y el bautismo que pasaron a ser de competencia civil. No se reconocía la personalidad jurídica de la Iglesia ni de sus oficiales

tes, tampoco se permitía la asociación política por parte de ellos, y se el registro de los templos y de los sacerdotes para ejercer profesionalmente, la apertura de templos sería aprobada por el gobierno. En cuanto a los sacerdotes se mencionaba que éstos debían ser mexicanos.

En el artículo 27, inciso II se niega a las asociaciones religiosas todo derecho de poseer, adquirir y administrar bienes raíces y capitales impuestos por ellos, de esta manera todo tipo de propiedades que hubiesen sido adquiridas por los religiosos o que se hubiesen destinado al culto pasarían a ser propiedad del Estado.

En tanto el artículo 24 proclamaba la libertad religiosa y establecía que el culto sólo podría llevarse a cabo en los templos destinados para ello. Además se limitaba el número de sacerdotes de acuerdo con el número de habitantes por extensión territorial. Otros artículos como el 50. prohibían el establecimiento de órdenes monásticas cualquiera que fuese su índole.

El artículo 30. establecía que la educación debía ser libre, laica, gratuita y obligatoria en los establecimientos oficiales. Este artículo afectaba directamente al sector clerical, ya que contaba con un gran número de escuelas particulares, lo cual propició numerosas protestas por parte de clérigos y católicos al no permitirseles efectuar ceremonias religiosas en las escuelas, ni que existieran capillas. Asimismo, se prohibía a los sacerdotes impartir cátedra.

La implementación de estas medidas por parte del grupo dominante representaría la determinación de mantener un control e inmiscuirse en todos los ámbitos de la vida de los diversos sectores sociales, así como el desplazamiento de cualquier fuerza política que obstaculizara dicho proceso.

La respuesta del clero no se hizo esperar ya que veía una gran intromisión gubernamental en su ámbito de influencia por lo que, ac-

to seguido hizo un llamado a toda la sociedad para desconocer los artículos constitucionales citados, en especial el artículo 3o. Como respuesta a este llamado se organiza en 1917 la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) (1), que consigue que dicho artículo no se aplique con todo el rigor que se pretendía inicialmente. Sin embargo, con el triunfo del plan de Aguaprieta y la muerte de Carranza tomará un nuevo sesgo el conflicto en detrimento de los intereses eclesiásticos y católicos.

Lo anterior se hizo evidente al asumir el poder el grupo de Sonora, el cual consideraba que el futuro y la evolución del país debían ser dirigidos por un gobierno capaz de mantener el control de los diversos sectores que conformaban la sociedad mexicana, y además que fungiera como organizador de la vida económica, social y política del país, de ahí pues, el papel que hasta ese momento venía desempeñando la Iglesia dentro de la sociedad representaba un obstáculo para la edificación del nuevo gobierno.

Para ello era necesario por parte del gobierno hacer válidos y aplicar los artículos constitucionales que más incidían en el poder del clero. Es decir, el gobierno posrevolucionario marcaba las pautas a las cuales debía sujetarse el clero, sometién^{do}se a la nueva forma de hacer política del grupo que se estaba erigiendo como hegemónico.

La Iglesia respondió, en un primer momento con manifestaciones y boicots; y en un segundo momento a través de la oposición armada; desencadenando lo que se denominó lucha cristera. Sin embargo, para hablar del conflicto religioso es necesario no sólo referirnos al antagonismo generado por la aplicación de los artículos constitucionales, sino que también es preciso mencionar la situación y la reacción de los diversos sectores sociales que también se hallaban afectados o inmiscuidos en el conflicto.

Aquellos sectores que apoyaban al gobierno, consideraron al conflicto como irracional señalando que éste cumplía con su deber al

aplicar lo estipulado en la Constitución; frente a esta posición se encontraba la de los católicos y la de los sectores rurales guiados por eclesiásticos y representantes de pequeñas organizaciones católicas que veían en la actitud del gobierno ataques contra uno de los elementos más importantes de sus vidas: su credo. Por otra parte, para los grupos campesinos el conflicto constituyó la posibilidad de continuar luchando por la satisfacción de sus demandas, pues para 1920 el reparto agrario aún no había respondido a sus expectativas. No obstante, este movimiento que se venía gestando en algunas partes del país como un descontento hacia el gobierno posrevolucionario, tenía como eje de inconformidad la afectación que se trataba de llevar a cabo hacia los bienes materiales y sociales de la Iglesia y con esto mismo su repercusión en la sociedad.

En cuanto al exterior del país, es importante considerar la postura de los Estados Unidos y el Vaticano. Para los primeros el conflicto constituyó la oportunidad de acentuar la presión hacia México en cuanto al problema petrolero, empero tal postura se transformó hacia 1927, con lo cual el gobierno norteamericano se mostró más proclive a apoyar a la administración callista.

En cuanto al Vaticano, su respuesta se caracterizó por su ambigüedad, pues mientras algunos prelados cercanos al Papa hacían declaraciones apoyando al movimiento, lo reprobaban algunos otros. Sin embargo, el Papa nunca dio una opinión en que manifestara una postura declarada a favor o en contra, limitándose a enunciar encíclicas que hacían llamados a la fe cristiana, al acatamiento de los designios divinos, y a la defensa de la religión a través de los cultos implementados por la Iglesia.

La actitud hacia el movimiento fue matizada, ya que en todo momento se mantuvo la postura de oposición a las medidas adoptadas por el gobierno y por el llamado a los padres de familia a luchar por el derecho de educar a sus hijos. De este modo sí bien no apoyaba

abiertamente al movimiento, tampoco se manifestaba en contra, da do que a través de varias declaraciones instaba al pueblo de Mé- xico a oponerse a la aplicación de los artículos constituciona- les.

A raíz de esta ambigüedad, el clero mexicano se escindió básica- mente en dos grupos: aquéllos que se manifestaban por la continui dad del movimiento, grupo formado por los obispos de los estados en pugna y, otros como los de Morelia y Tabasco que se inclinaban por la negociación.

Para Jean Meyer el grupo sonoreense, podría haber propiciado una conciliación en el problema religioso debido a que el proceso de reconstrucción económica y política del país bien podía haber en- globado a la Iglesia tomando en cuenta que el gobierno del gene- ral Obregón trataba de llevar a cabo una política negociadora, hacia los distintos sectores sociales del país. Esta política abarcaría el respeto hacia las instituciones educativas del clero, pero la correlación de fuerzas de ambos sectores redefinió de ma- nera diferente el conflicto como lo fue el caso de la progresiva provocación de los católicos y del clero (2), que por otra parte se habían dividido como los gubernamentales en moderados y radi- cales. Así también, aumentó la presión de los grupos anticlerica- les como la CROM, que se oponía a la participación de la Iglesia que desde 1922 trataba de organizar a algunos grupos de trabaja- dores en sindicatos agrupados posteriormente en la Federación Na- cional Católica, que pugnaba por mejoras salariales para los traba- jadores sin afectar a los patrones. Esta acción llamada sindicaliza- ción cristiana de las masas, sólo en el estado de Jalisco tuvo éxito.

Dentro de los principales sucesos inmediatos que propiciaron el movimiento, podemos mencionar el atentado al Palacio Episcopal (3), los incidentes en la Catedral de Morelia (4), y los hechos en el Cerro del Cubilete (5), que trasciende las fronteras del país de-

bido a que el representante episcopal de Roma, Monseñor Filippi es expulsado del país. Los preladados y los organismos católicos protestaron con cartas al presidente Obregón, la ACJM publicó un manifiesto y el Vaticano pidió se suspendiera la expulsión del prelado. Obregón tratando de apaciguar el conflicto, envía una carta a los obispos Mora y Ruiz donde expresa su sentir por el rumbo que han tomado los acontecimientos, haciendo énfasis en el carácter complementario de ambas instituciones al afirmar que "...el programa social y actual del gobierno emanado de la Revolución es esencialmente cristiano, es un complemento del programa fundamental de la Iglesia Católica". (Meyer Jean, La cristiada, Tomo II, pág. 126). Sin embargo, de dicha carta no se obtiene respuesta.

Las Damas Católicas, organización fundada en 1912, también se oponen a la aplicación de la Constitución en el Primer Congreso Nacional de la UDCM en noviembre de 1922, donde se propone luchar por la libertad de enseñanza.

Las principales conclusiones del Congreso Nacional son:

"...

3a. Se pugnaré pacíficamente en la derogación de las luchas que impiden el derecho que tienen los padres de familia de educar a sus hijos cristianamente.

4a. Establecer una comisión de padres de familia para la reivindicación del derecho de la enseñanza de acuerdo a las siguientes bases:

...

[4] c) proponer el reconocimiento de la Unión Profesional del Magisterio Católico para formar al Centro de la Organización Nacional, la Confederación y Centros que tiendan a ese fin en toda la República.

47 d) luchar por la creación de bibliotecas, museos técnicos, y cuantas obras tiendan al mejoramiento educativo. Así mismo se impartirá la educación y moralización a los miembros del ejército.
(Alvarez, E. Historia... pág. 82)

Cuando Calles subió a la presidencia, tomó medidas más radicales contra el clero manifestándose tal inflexibilidad en cuanto le solicitó a sus colaboradores:

"Pusieron en pleno vigor los mandatos de la Constitución, formulando y proponiendo a su aprobación los proyectos de Leyes Reglamentarias o de Reglamentación interiores precisos para lograr la efectividad de los artículos de la Constitución, desconocidos. (SEP. El Esfuerzo Educativo en México, pág. XL)

Sustentado en lo anterior, el Secretario de Educación, Manuel Puig inició una serie de gestiones tendientes a vigilar el funcionamiento de las escuelas primarias privadas a través de la promulgación del reglamento provisional para las escuelas primarias del Distrito y Territorios Federales; con el cual, más que observar el funcionamiento de este tipo de colegios, se pretendió debilitar al clero desplazándolo de su espacio de mayor influencia.

La expedición del reglamento provocó protestas de los directores de los colegios católicos mexicanos del Distrito Federal, quienes expusieron que el gobierno no poseía atributos para limitar o reglamentar el tipo de educación que se impartiera en las escuelas ya que esta decisión correspondía exclusivamente a los padres de familia añadiendo que la función del gobierno debía limitarse al control del inmueble, los aspectos de higiene y a observar el cumplimiento de los programas de trabajo por ella estipulados. Final

mente los directores católicos expresaron que recurrirían a todos los canales políticos para eliminar tal disposición gubernamental.

Por su parte, la SEP manifestó que su proceder se encontraba justificado en el artículo 3o. de la Constitución en el cual además de garantizarle al gobierno el control de los programas y sus modalidades de aplicación, le concedió la posibilidad de incidir o controlar los establecimientos particulares. Sin embargo, con el objeto de impedir conflictos, la SEP propuso la constitución de un comité integrado por representantes de ambas instituciones, para discutir y resolver las diferencias respecto al documento. Como resultado de las reuniones entre ambos grupos, se obtuvo la aceptación casi total del reglamento. La negativa del gobierno ante la petición de algunos directores de colocar crucifijos en las escuelas era considerada como reprobable por los representantes católicos. Como respuesta, el secretario Puig comentó que el permiso era negado no porque los callistas fueran anticlericales o comunistas sino porque tales símbolos estaban siendo utilizados por grupos de católicos que se habían levantado en armas.

Podemos afirmar que al tener el grupo dominante una idea específica del sujeto social que se debía formar, consideraba que cualquier "valor normativo simbólico" contrario a su proyecto debía anularse de la educación.

Paralelamente a este conflicto la unidad de la Iglesia mexicana comienza a deteriorarse en la medida de que algunos grupos dentro de esta misma se pronuncian contra la injerencia y la dirección de Roma en el conflicto, además de manifestarse contrarios al celibato al que eran obligados los sacerdotes, juzgándolo de "inmoral". Tal grupo pretendió formar una nueva Iglesia denominada Católica, Apostólica Mexicana, dirigida por el sacerdote Joaquín Pérez (6). Calles apoya esta división entre los católicos ya que dicha iglesia tendría una organización propia, rompiendo con la dirección

del Vaticano, en la cual incluso los clérigos serían mexicanos. En este sentido la Iglesia cismática se identificaba con el proyecto político callista y además al ser independiente de Roma, la hacía más susceptible de ser cooptada por el gobierno.

El 22 de febrero de 1925 los Caballeros de Guadalupe guiados por Ricardo Treviño, secretario general de la CROM, tomaron el templo de la Soledad para utilizarlo como Catedral Cismática y expulsaron por la fuerza a los católicos "romanos" quienes volvieron para tomar violentamente el templo. Ante tales desórdenes intervino la fuerza pública conteniendo a ambos grupos, y clausuró el templo.

Calles ordenó que este templo se convirtiera en museo o biblioteca y para evitar fricciones con los cismáticos les dio otro templo, el de Corpus Cristi, en plena avenida Juárez. El arzobispo Mora del Río, emitió un "interdicto" prohibiendo la asistencia a dicho lugar a los católicos "romanos". A pesar de que este movimiento era aceptado por el gobierno, los intentos de formar una nueva Iglesia fracasaron pues realmente muy pocos sacerdotes se afiliaron a ella.

En ese mismo mes Calles expide la Ley Reglamentaria al artículo 130 y poco después obtiene de las Cámaras Legislativas facultades extraordinarias para reformular el Código Penal en materia religiosa en la cual se expiden decretos para deportar sacerdotes extranjeros y exigir el registro a los demás clérigos.

Como respuesta a estos acontecimientos los católicos apostólicos romanos se organizan creando la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa (LNDLR) (7), aglutinando en sus filas miembros del Partido Católico y de la ACJM así como creyentes católicos del pueblo en general.

En febrero de 1926 el Papa Pío XI al saber el giro que estaban tomando los acontecimientos en México emite una encíclica en la que

expresa la urgente necesidad de formar la Acción Católica como solución para contrarestar las ofensivas a la Iglesia, sin embargo dicho organismo no prosperó ya que la posición del Papa había sido rebasado por las diversas organizaciones que participaban en el conflicto. Calles introdujo nuevas enmiendas y atribuciones gubernamentales sobre las actividades eclesiásticas las que entrarían en vigor el 31 de julio de 1926; los obispos llegan al acuerdo de suspender el culto en los templos de todo el país, promoviendo además la LNDLR un boicot económico (8) que repercutiría hacia el sector gubernamental, asimismo, se hizo un llamado al pueblo para defender "sus creencias y libertades", a partir de entonces los templos permanecieron cerrados durante tres años (1926-1929).

Para tratar de resolver esta situación, se efectuaron debates en público entre representantes del gabinete de Calles como Morones y Puig Cassaurancentre otros, y René Capistrán Garza, Luis Mier y Terán representando a la LNDLR; al no llegarse a ningún acuerdo, los obispos Ruiz de Flores, de Morelia y Pascual Díaz, de Tabasco (9), que a su vez dialogaron con el presidente Calles, declararon que únicamente quedaba que el Congreso solucionara el problema o bien este se resolvería a través de las armas.

La rebelión estalló en Chalchihuites, Zac., a finales del mes de octubre de 1926, y se propagó al sur de Zacatecas, los Altos de Jalisco, Colima, parte de Nayarit, Michoacán, Querétaro y Guanajuato. El movimiento armado en un principio fue financiado por algunos de los ricos hacendados que se vieron afectados por la puesta en práctica de la Reforma Agraria.

Al cerrarse los templos se convenció a los campesinos para que desconocieran la autoridad del gobierno ya que este había atacado un valor fundamental de sus vidas: la religión.

Se ha considerado al movimiento cristero como uno de los conflictos que alcanzó más fuerza en el período posrevolucionario.

Diversos autores han tratado de responder al porqué llegó a tener tanto arraigo entre las masas, las que apenas pocos años antes habían sido protagonistas de una lucha armada como fue la Revolución. Desde nuestra perspectiva el conflicto religioso debe ser explicado como producto de la incapacidad del gobierno para satisfacer las demandas de algunos grupos, en este caso el de los campesinos.

La Reforma Agraria se había dado en forma sumamente precaria, las pocas tierras repartidas eran de mala calidad se encontraban en lugares difíciles para la siembra, la mayoría de las tierras eran de temporal; por otro lado, gran parte de la población carecía de ellas, por lo que se veían obligados a emplearse como peones o medieros. Esta situación en algunos lugares de la República, en el momento propicio, supo ser utilizada por aquellos grupos de prelados y defensores del catolicismo con el fin de presionar mayormente al gobierno. El problema agrario no había irrumpido como tal debido a que la propiedad privada todavía se presentaba como si fuera un derecho natural, visión que era propiciada por los condicionamientos de tipo ideológico que difundía la religión, la cual llegaba en algunos casos a justificar los cambios climatológicos recurriendo a figuras metafísicas (10).

Así en este marco y bajo el lema de "Viva Cristo Rey" se consigue formar -con una multitud de campesinos e indígenas desarmados y cuyo elemento en común lo constituía principalmente su credo- un ejército fuerte y organizado (1927-1928), comandado por el general Enrique Goroztieta (11), que llegó a poner en entredicho el poder del grupo callista.

La explosión del conflicto armado acentuó la represión a los grupos católicos llegando hasta el fusilamiento o desaparición de personas que se manifestaron simpatizantes de los cristeros. La población se interrelacionaba cada vez más, la gente del campo propor-

cionaba soldados y aliados civiles los que aprovisionaban a los primeros, de alimentos municiones, en tanto que en las ciudades se refugiaban la oposición y la propaganda principalmente. Con la Carta Apostólica "Iniquis Afflictisque" en noviembre de 1926, el Papa se refiere a las situaciones penosas de la Iglesia Católica en México desde la implantación de la Constitución del 17.

La Unión Popular (12), se erigió como la vanguardia del ejército cristero; en los lugares que llegaba a ocupar, instituyó gobiernos civiles paralelos al institucional, como sucedió en la zona Quintanar; dicho gobierno no solamente ayudó económicamente a los cristeros sino que se hizo cargo de la vida religiosa, la educación y la vida colectiva en general.

El antagonismo entre Iglesia y Gobierno sólo se percibía a nivel general, es decir, hacia el gobierno federal ya que localmente existían relaciones "amistosas" entre las autoridades eclesiásticas y civiles, las que, por ser oriundas de los mismos lugares tenían gran arraigo con los preladados. Es decir, que entre el presidente municipal y los sacerdotes, no se observaba en los hechos alguna ruptura o cohesión entre ambos.

El sacerdote influyó grandemente en las comunidades para que éstas se rebelaran, ya que este desempeñaba un lugar privilegiado en el pueblo. Las familias se relacionan con los demás miembros de la colectividad por los trabajos en la Iglesia o en la escuela siendo estas las instituciones de mayor cohesión social. La mayoría de los levantamientos se dieron por provocaciones hacia los sacerdotes locales realizadas por gentes ajenas a los lugares o pueblos, por confiscación de armas o caballos, amenazas agraristas o agresiones al parecer del ejército federal en los poblados. Este hecho reviste gran importancia ya que resaltaba la figura del sacerdote como uno de los personajes más influyentes en la comunidad, puesto que su labor no se limitaba a la "salvación de almas" sino que participaba en la educación y en obras referentes al bienestar de la

comunidad; de esta manera el sacerdote en la comunidad ostentaba un gran prestigio e influencia en un determinado lugar. De ahí pues, que una de las primeras funciones de la escuela posrevolucionaria se haya encaminado a la sustitución del sacerdote a partir de la implementación de determinadas modalidades como la Casa del Pueblo, que satisficieran las necesidades de la comunidad y que tendiera a desvincularse de toda influencia religiosa en materia educativa, además de la equiparación del maestro con el sacerdote en cuanto a la función redentora que debía realizar.

Sin embargo, existía un elemento que el gobierno debido a su falta de legitimidad no podía sustituir y esta era la confianza y credibilidad que los sectores populares depositaron en sus curas.

Esto se reflejó en cuanto que los ejércitos cristeros consideraban que la lucha poseía un motivo: era la defensa de su religión y de sus representantes terrenales.

Los miembros del clero adoptaron divergentes posiciones en cuanto al movimiento armado. Las marcadas diferencias no se dieron entre el alto y el bajo clero sino en las diversas facciones de los mismos. Así mientras dentro del grupo de los obispos hubo quienes no incitaban al movimiento, pero tomaban partido hacia el, como fue el caso de Monseñor Velasco de Colima, quién fue el primero en ordenar la suspensión de cultos, como también el prelado Orozco y Jiménez de Guadalajara, ambos celebraron incluso cultos en el campo y en la sierra durante el conflicto. Algunos otros no sólo condenaban a los cristeros sino defendían al gobierno, como el obispo Villagómez de Huajuapán de León que recordaba a los feligreses el respeto que debían a sus autoridades. Otros seguían los lineamientos de Roma como Echeverría de Saltillo, Uranga de Cuernavaca; siendo los menos los que adoptaron una posición radical, llegando tres de los prelados a pertenecer a la Liga como fueron Manríquez y Zárate de Huejutla, González y Valencia de Tacámbaro, Lara y Torres de Durango, quienes en un principio se manifestaron en contra

de la violencia pero después del 26 aseveraban que no había otro recurso.

Los sacerdotes que se opusieron al levantamiento de los cristeros fueron el párroco de Alvarado Veracruz; Dimas Anguiano el de Coahuila y el de San Luis Potosí y otros que les prohibían pelear como los curas de Guerrero, Puebla, Oaxaca, la mayoría de ellos mantuvo una posición neutral, principalmente los sacerdotes del Distrito Federal, inclusive clérigos de provincia se concentraban en la ciudad de México para no comprometerse. Únicamente un grupo de sacerdotes se convirtieron en voluntarios colaboradores y se oponían a separarse de los combatientes en 1927 algunos fueron detenidos principalmente en los estados de Jalisco, Guanajuato y Michoacán. Dentro de los partidarios 15 de ellos fueron capellanes cristeros, 25 tuvieron implicaciones directa e indirectamente y cinco tomaron las armas.

Los que lucharon por la causa se manifestaron inconformes por el reducido apoyo de los preladados.

En plena agudización de la lucha, surgió de parte de los cristeros una propuesta de Constitución para la República Mexicana promulgada en las montañas de Jalisco y Michoacán el 10. de enero de 1928. En otras palabras, en este momento el gobierno posrevolucionario se enfrenta a una crisis de integración social, es decir, a una pérdida o rechazo de valores y normas que trataba de implementar dicho gobierno basadas en el cumplimiento riguroso de algunos artículos de la Constitución de 1917 -y sus posteriores modificaciones en algunas partes- y como resultado de este conflicto, llega a configurarse un proyecto alternativo al del grupo sonorenses.

El proyecto de Constitución constaba de doscientos cuarenta y dos artículos, donde se contemplaba desde la soberanía nacional hasta las instituciones gubernamentales pasando por la forma de tenencia de la tierra, la división de poderes, iniciativas de leyes, disposiciones sobre el trabajo, etc. Era un proyecto que trataba de abar

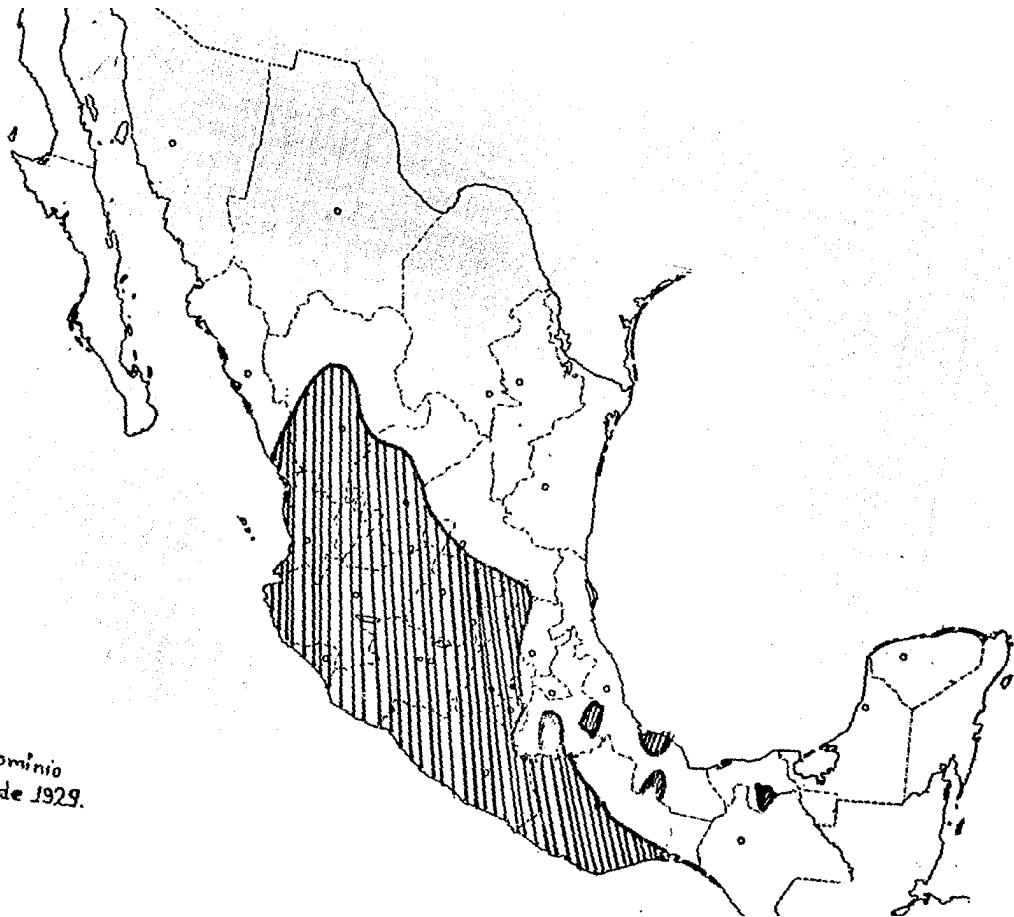
car cuestiones de tipo político, económico y social a nivel nacional. El artículo noveno se refería a las garantías individuales que a la letra proponía sobre educación:


"La enseñanza será objeto de toda atención y protección de parte del Estado y gozará de la libertad más completa la que se imparta en establecimientos particulares... En los planteles oficiales sostenidos por el Estado, la enseñanza Primaria, Secundaria o Preparatoria, cuyos alumnos estén bajo la patria potestad, en materia de RELIGION se impartirá aquella que solicite y designe la Asociación de Padres de Familia del lugar donde se ubique el establecimiento".
(Lombardo T.V. La Constitución de los cristeros, pág. 31)

En el artículo primero se asentaba "Dios, es el origen de todo lo que existe", esta declaración llevaba implícita la fuerza y la debilidad de los cristeros ya que su alternativa constituía una contradicción respecto a la del grupo dominante en la medida de que la fuerza cristera residía en su invocación a Dios como figura rectora de lo social, lo que les permitió tener el apoyo de los pueblos en lucha, empero en este razonamiento radicaba su debilidad puesto que soslayaba el juego político que se desarrollaba en el país en el cual la fuerza o debilidad de un grupo se sustentaba en su capacidad de generar el consenso de los sectores sociales. De ahí pues que dicho proyecto alternativo representaba un retroceso en 1928, cuando el callismo había seguido la institucionalización del poder en la que se iban estableciendo las pautas a seguir dentro del juego político en el país.

Podemos inferir que el papel del grupo sonoreño, será decisivo en...

-147-

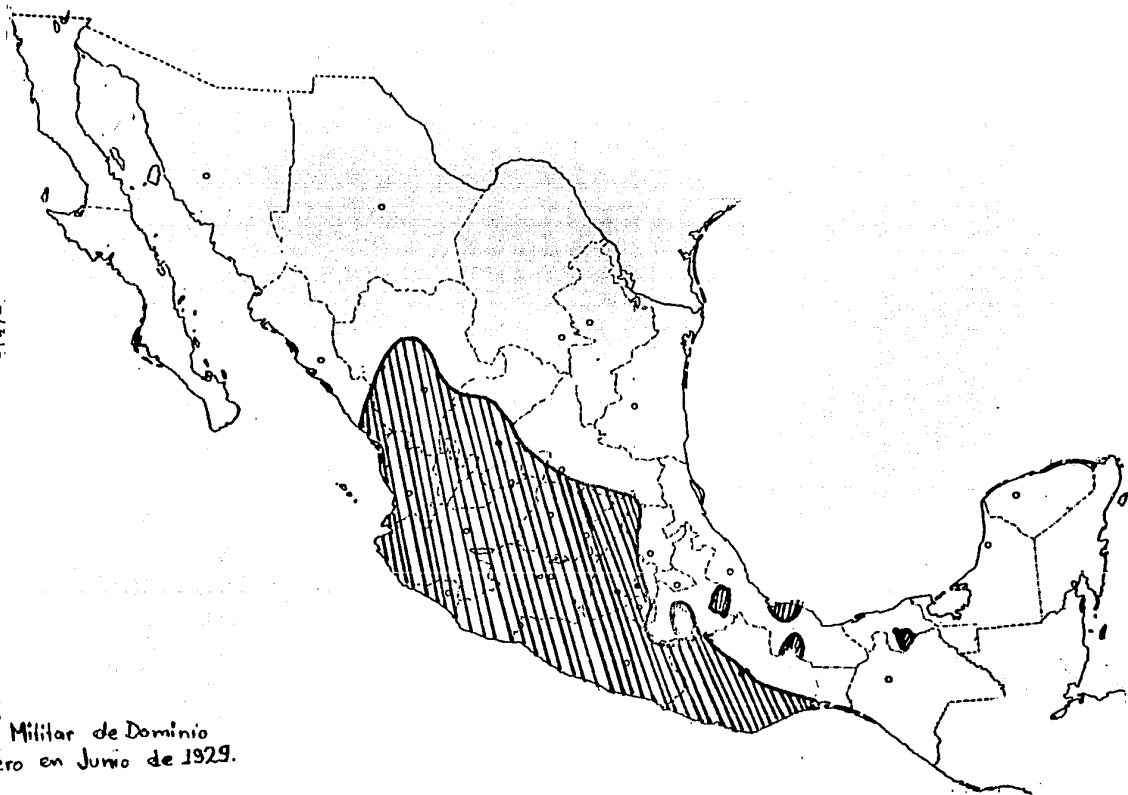


 Zona Militar de Dominio
Establecida en Junio de 1929.

-147-



Zona Militar de Dominio
Cristero en Junio de 1929.



cuanto a la línea sobre la cual se desencadenó el conflicto religioso en virtud de que la formación de los cabecillas del grupo dominante eran de tipo laica y más aún, hasta cierto punto anticatólica. Para esto es necesario entender la formación que ha impedido en esos estados del país, donde se daba una mayor identificación con las costumbres estadounidenses y donde el apoyo económico (créditos, infraestructura, etc.), era mayor, y la producción de la tierra se lograba de manera más organizada que en otros estados de la República, lo que les daba una racionalidad más liberal y más progresista y con una tradición eminentemente laica (ver mapa anexo).

Establecimiento de los Acuerdos de 1929 y sus Repercusiones

La muerte de Obregón el 17 de julio de 1928, poco antes de hacerse cargo de la primera magistratura, pondrá nuevamente en tensión al sistema político ya que uno de los principales sospechosos del atentado era el propio presidente Calles, por lo que éste se ve en la necesidad de reorganizar su grupo de manera que mantuviera un equilibrio con las diferentes fuerzas que estaban en juego. El resultado fue la creación del PNR; así ante la imposibilidad de reelegirse, Calles podría seguir participando del juego político.

Para desviar la atención de este hecho, y apaciguar un poco al descontento existente por parte del grupo obregonista se nombró en septiembre presidente interino a Emilio Portes Gil, quién anteriormente fue secretario de Gobernación.

Estos acontecimientos aplazaron aún más la solución del problema de la Iglesia con el gobierno, ya que el asesinato de Obregón impidió que los acuerdos se llevaran a cabo; por otro lado, el ejército cristero cada vez se sentía más fortalecido y a pesar del gran número de bajas durante los enfrentamientos, se sentían con más fuerza y ánimo para seguir luchando.

No fue sino hasta después de la rebelión escobarista en 1929 (13), cuando Morrow vuelve a insistir a Calles sobre la necesidad de

darle una solución al problema de la Iglesia pues consideraba que:

"...uno de sus principales trabajos en México era asentar al país sobre sus pies económicamente hablando y darle un gobierno fuerte".

(Meyer, J. La cristiada II pág. 312)

Por otra parte, se nombra al prelado Leopoldo Ruiz y Flores, delegado apostólico en sustitución de Mora y del Río, el primero de tendencia más moderada, lo cual se vislumbraba con una medida para lograr mejor entendimiento con el gobierno.

En junio de 1929 los obispos encabezados por Pascual Díaz y Ruiz y Flores, presentan un documento avalado por el Vaticano y como una petición del presidente donde contemplaban las siguientes propuestas:

1. Los bienes de la Iglesia que habían sido expropiados serían devueltos
2. Se respetaría el derecho de la Iglesia de poseer bienes
3. Se daría amnistía para los que lucharon en los campos de batalla.

A esta propuesta el presidente declaró que el gobierno:

"no tenía ninguna intención de destruir la integridad de la Iglesia y sólo se quería aplicar la Constitución"

(Meyer, J. Historia... pág. 14)

A estos arreglos se les conocieron como "Modus Vivendi", ya que establecían cual sería el campo de acción de la Iglesia y las condiciones del pacto.

A partir de este hecho, se concedería algún tiempo para que los combatientes dejaran las armas. Estos acuerdos se dieron de manera verbal ya que la Iglesia había perdido toda personalidad jurí-

dica reconocida. Sin embargo, no fueron bien aceptados por una parte de los participantes en la lucha, especialmente por el segmento más conservador representado por Mora y del Río que había sido desplazado por un grupo de preladados moderados que vio la conveniencia de pactar con el gobierno, sin importarles mucho la magnitud del "desastre cristero", este sector incluía gran parte de la alta jerarquía clerical.

Por su parte, la mayoría de los combatientes tampoco se explicaban cómo en plena lucha, cuando sentían que el movimiento tenía más fuerza, sus dirigentes hubieran abdicado. Tal era el desconcierto y la capacidad del ejército cristero que tardó diez meses en entregar las armas y sólo un número reducido las intercambió por herramientas agrícolas, para regresar así a sus labores habituales, los demás decidieron conservarlas con la esperanza de volverlas a utilizar para la misma causa.

Ante esta situación, la Iglesia se dio a la tarea de reorganizar se para reedificar las condiciones bajo las cuales llevaría a cabo su acción colectiva a través de modalidades, que sin romper los interdictos planteados, dieran pauta a nuevas formas de organización social por medio de los cuales pudiera ir ganando espacio entre la sociedad civil, a través de una política de moderación y reserva contando siempre con la autorización papal. Esto implicaba dos tareas fundamentales: primero, frenar la actividad de los fanáticos intransigentes que se negaban a dejar las armas, para evitar represalias por parte del gobierno; segundo, encauzar la militancia de la lucha religiosa por la senda de la moderación, para que quedaran determinados sus derechos y privilegios.

Lo primero era, con estos postulados, reorganizar la Acción Católica bajo la dirección episcopal, con una tendencia "cívica" y su principal objetivo era la disolución de la ACJM y la LNDLR, además de los organismos que se derivaron de ellas, como UP. Sin embargo hubo una fuerte oposición, ya que ambos organismos se negaron a

aceptar los acuerdos; a la ACJM se le respetó su nombre pero sí fue absorbida por la ACM y siendo ésta el núcleo central militante, se consiguió que se aceptaran los acuerdos. Durante los dos años siguientes sus propuestas se limitaron a publicaciones en diarios de identidad católica como "La Palabra", y sólo eran en el sentido de exhortar a la gente a no olvidar los acontecimientos anteriores y prepararse por si fuera necesario a una nueva lucha, esto último de manera velada, asimismo criticaban los acuerdos y sus responsables, pero en general la reorganización de la Iglesia se dirigió hacia la apelación de la gente para que se afiliara a sus organizaciones por medio de la identificación del culto.

Esta paz se vio interrumpida a finales de 1931 cuando en el estado de Veracruz siendo gobernador Adalberto Tejeda, decide aplicar lo que se denominó como Ley 197 de Tejeda la cual consistía en la reducción de número de sacerdotes por territorio.

El primero en manifestarse en contra de tal ley fue el arzobispo de México, Pascual Díaz quien el 23 de diciembre envía una carta abierta al presidente Ortiz Rubio protestando por la violación de los acuerdos del 29, demandando que el gobierno no interviniese en funciones que eran sólo de incumbencia de la Iglesia. Debido a que en los demás estados de la República se emitieron leyes en el mismo sentido, se dio una suspensión de cultos en el Distrito Federal a partir del 4 de enero. Roma intervino haciendo un llamado a los seglares a sus obligaciones, por lo que se reanudan los cultos. el 26 de febrero.

Después del pacto el gobierno continuaba la persecución de cristos por ejemplo: la muerte del párroco de Huatusco, Ver., en junio de 1931 entre otros. Estos hechos aunados al retiro del embajador Morrow -quien había servido en algunas ocasiones como mediador del conflicto- de México, propiciaba una nueva ruptura con los católicos.

Calles indicaba al primer mandatario abandonar su política de conciliación y tomar medidas por si ocurriera un posible alzamiento armado. Calles no se equivocaba, pues en enero de 1932 algunos grupos importantes vuelven a tomar las armas dirigidos por sus antiguos jefes cristeros como Ramón Aguilar, Rubén Guizar y Nabor Orozco; otros pequeños grupos se alzaban en Durango; en los siguientes meses surgen rebeldes en Jalisco, Morelos y Zacatecas, en éste último es sofocado de inmediato; meses después el brote se da en varias regiones de Guanajuato.

Sin embargo la lucha de estos fue resultando infructuosa ya que, por una parte luchaban por la defensa de la Iglesia y sin embargo no eran apoyados por los representantes de la misma; entre 1930 y 1932 se habían emitido 22 declaraciones episcopales que condenaban el uso de la violencia. Siguiendo la directriz del Pontífice, de la que hace mención el obispo de Zacatecas, se prohibía suministrar los sacramentos a los jefes y agitadores cristeros, sobre todo después de que el Papa emite su encíclica "Acerbi Animi" el 29 de septiembre de 1932 en la cual se hace un análisis del modus vivendi desde 1929 y critica al gobierno mexicano y a su legislación por las violaciones a los arreglos anteriores, sobre todo en los sucesos de 1931 y propone la "Acción Cívica", es decir, la organización de los católicos guiados por sus prelados, tratando de evitar que se repitieran los sucesos de 1926.

Se procedió entonces a formar una organización clandestina que no tuviera ninguna identificación política con la Iglesia, "La Legión" cuya función fue reclutar adeptos a la lucha.

Los iniciadores de este grupo eran antiguos militantes de la Liga y de la ACJM organismos que desde 1930 habían sido disueltos por los ataques del mismo clero que veían en las asociaciones un peligro, ya que seguían propiciando la rebelión y comprometiendo a la Iglesia con el gobierno.

Por su parte el general Amaro, quien había seguido colaborando en

la Secretaría de Guerra, reorganizó al ejército bajo el pretexto de la insistencia de los luchadores cristeros; comisionó diez mil hombres de manera diferente para que se dedicaran a la rehabilitación de carreteras, lo que permitiría una mayor movilidad de las tropas tomando en cuenta que la movilidad había constituido parte de la fuerza de los cristeros. Asimismo, apostó destacadamente en todos los pueblos con influencia cristera, dotándolos de instalaciones telegráficas o telefónicas. Todo lo anterior era una muestra de que el ejército estaba preparado para cualquier sublevación por fuerte que ésta fuera.

El movimiento cristero no sirvió a la iglesia para recuperar el poder que había perdido durante el gobierno callista; sin embargo, le amplió las posibilidades de obtener un lugar dentro de la nueva correlación de fuerzas resultantes de la revolución. Aunque el clero ya no gozó del monopolio educativo, debemos aceptar que su influencia no desapareció, antes bien, encontró otros canales ideológicos para mantener su fuerza dentro de la sociedad.

Por su parte, el gobierno se consolidaba como hegemónico y conciliaba los intereses de las fuerzas revolucionarias institucionalizando la lucha, pues a partir de entonces los enfrentamientos con el clero no desbordan la vía legal. No obstante, el movimiento demostró que, pese a la fuerza del Ejecutivo dentro de la sociedad, tanto en el interior del grupo dominante como en el resto de la sociedad civil, existían intereses que disentan con la política gubernamental y que no podían dejarse de lado. Como dice Meyer:

"La cristiada -y el conflicto religioso en general- significaron un desafío total al nuevo sistema creado por la revolución, en el que se puso en juego saber si la autoridad del Estado podía extenderse sin obstáculos mayores capaces de detenerla o si, por el contrario, los

cuerpos constituídos -la Iglesia en este caso- conservaban la fuerza su ficiente para detener la acción revolucionaria". (Meyer J. "Historia... pág. 16)

NOTAS:

1.- La UNPF contemplaba en sus estatutos:

I. Proteger y hacer que se respete a la familia como base de la sociedad.

II. Defender y fortalecer los derechos inalienables de los padres de familia en la educación de sus hijos.

III. Pugnar porque el Estado consagre y garantice la libertad de enseñanza.

En resumen: "Educar católicamente los propios hijos y reivindicar el derecho propio de los padres cristianos de educar libremente a la prole... cuyo lema era =Por mi deber y por mi derecho=" (Alvarez, E. "Historia... Op.cit., p.16)

2.- Como la peregrinación de octubre de 1919 a la Basílica, con motivo de la coronación de la Virgen de Guadalupe, los católicos entraron al templo entre el estruendo de las campanas y las notas del himno nacional, lo que denotaba una provocación al gobierno.

3.- Perpetrado el 6 de febrero de 1921, en la casa del Arzobispo de México explotó una bomba, acusando del acto a obreros de la CROM, en respuesta, estudiantes de la Asociación Católica de la Juventud Mexicana (organismo fundado en 1913 y en el cual se desplegó gran actividad en el movimiento cristero),

obrerros católicos y miembros de las Congregaciones Marianas marcharon hasta el Zócalo aclamando a Cristo Rey y al Papa, así como a los Obispos. (Meyer, J. "La cristiada", T. II, p.113).

- 4.- Una manifestación socialista efectuada el 8 de mayo de 1921 en contra de la religión y la iglesia, se realiza en el centro de la Ciudad de Morelia, algunos miembros subieron al campanario y colocaron su bandera al mismo tiempo que tocaban las campanas, lo cual hizo que hubiera una reacción violenta de parte de los creyentes, originando una lucha entre policía y católicos con un saldo de diez muertos y la destrucción de la imagen de la Virgen de Guadalupe.
- 5.- Lugar en que gran número de católicos sufrieron agresiones de parte del ejército, al efectuarse una misa el 11 de enero de 1923, oficiada por el Obispo de León y donde el delegado apostólico bendijo la primera piedra para la estatua de Cristo Rey que se erigiría en ese lugar. El Procurador de la República, Delhumeau ordenó abrir una investigación por violación a la ley por officiar en público, lo cual estaba prohibido en la Constitución, en la que se dictaminó que Monseñor Filipi había faltado a las leyes mexicanas por lo que se hacía acreedor a una sanción.
- 6.- El Patriarca Joaquín Pérez, sacerdote originario de Oaxaca,

recibió la orden de sacerdocio en 1881; pertenecía a la Logia Masónica "Los Amigos de la Luz", después fue soldado Revolucionario, y para 1912 vuelve a ejercer como sacerdote. Este personaje poseedor de un nacionalismo exacerbado, tenía una estrecha relación con Morones, quién supo utilizar tanto el nacionalismo como la trayectoria personal del Padre Pérez para promover la idea de formar y dirigir una nueva iglesia, a la que llamaron "Iglesia Cismática", la que pretendía separarse de la "Apostólica y Romana" para crear una iglesia nacional dirigida por mexicanos, lo cual se ajustaba a la política callista hacia la iglesia. En 1926, el Patriarca Pérez fue consagrado Primado de los "Viejos Cristianos para América del Norte". Muere en 1930 reconciliado con la Iglesia Católica Apostólica.

7.- Sus fundadores fueron Palomar y Viscarra, abogado católico, Capistran Garza, dirigente de ACJM, Geniceros y Villareal y Luis G. Bustos, exmiembros del desaparecido Partido Católico. La Liga tenía como objetivo: "Detener al enemigo y reconquistar la libertad religiosa y las demás libertades que emanan de ella... reivindicaciones a las que tienen derecho los mexicanos para poder vivir como católicos..." (Revista Nuestro México, Conflicto Religioso, pp.4-5).

8.- El boicot que se proponía era en el sentido de no pagar im-

puestos, adquirir sólo artículos de primera necesidad evitando los productos del Estado, no comprar gasolina para vehículos, billetes de lotería, etc.

- 9.- Ambos prelados tendrían una actuación permanente en el conflicto, pues en un principio se declararon enemigos del gobierno, pero transcurrido el tiempo se alinearon a las consignas de Roma, en el sentido de la no pertinencia de la lucha armada, en tanto que para 1927 redactan un proyecto para pactar con el gobierno y para 1929 aceptan la propuesta del ejecutivo de llegar a un arreglo; para entonces los obispos de Morelia y Tabasco ostentaban la mayor representación.
- 10.- Debido a que las tierras eran de temporal, concebían que el producto de ésta se debía a fenómenos naturales determinados por Dios. Lo que se comprobaba en el hecho de las celebraciones religiosas se relacionaban con el ciclo agrícola. Por otra parte, la temporalidad de las siembras permitía 'enrolarse' en la lucha cristera.
- 11.- Al inicio del movimiento, el presidente de la ACJM Capistrán Garza, aunque era civil, se erigió jefe. Tanto los dirigentes como las tropas se improvisaron. Es hasta 1928 que los cristeros contaron con un general en jefe que fue Enrique

Gorostieta Jr., militar de carrera, dio nuevo impulso a la rebelión dominando las zonas de Jalisco, Nayarit y Colima.

- 12.- La Unión Popular fue una organización inspirada en las ideas del Padre Neck y fundada por Anacleto González en 1925 durante la Convención de Guadalajara. Desempeñó un papel muy importante para el abastecimiento de soldados durante el movimiento, estaba dirigida hacia la población civil, tenía una muy buena organización de espionaje. De ella surgen importantes líderes como el general Gorostieta. La UP accionó principalmente en la Zona Quintanar, estableciendo gobiernos paralelos al Gobierno Federal, dicha zona la comprendían Zacatecas y parte de Jalisco.

- 13.- En marzo de 1929, los Generales Manzo y Escobar se rebelaron contra el gobierno de Portes Gil con un ejército de 25000 hombres, ocupando parte de la zona norte del país, al no haber posibilidades de aliarse con el grupo obregonista, trataron de ganarse a los católicos con la promesa de suministrarles armamento aboliendo la legislación de Calles en su zona de dominio. Sin embargo, esta alianza tampoco tuvo éxito ya que ante el incumplimiento de la promesa por parte de los escobaristas, se rompieron los posibles nexos con el movimiento cristero.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, Eugenio F. Historia de la Acción Católica Mexicana. Apuntes escritos en el Seminario Nacional de Moctezuma, New México, U.S.A., 1954, pp.76-126.
- AGUILAR CAMIN, Héctor. La frontera nómada. Siglo XXI, México, 1984.
- BASTIAN, Jean Pierre. Protestantismo y sociedad en México. CUPSA, México, 1983.
- DIAZ, José y Rodríguez Román. El movimiento cristero. Nueva Imagen, CIS-INAH, México, 1979.
- CARDOSO, Joaquín. Los mártires mexicanos. Buena Prensa.
- CAMBELL, Hugh. La Derecha radical en México, (1929-1949) SEP/ 70 núm. 276, México.
- DULLES, John. W.F. Ayer en México. F.C.E., México, 1977.
- KRAUSE, Enrique. Historia de la Revolución Mexicana. Tomo 10, Colegio de México, 1977.
- LARIN, Nicolás. La rebelión de los cristeros (1926-1929). Era, México.
- LEON DE PALACIOS, Ana María. Plutarco Elías Calles, Cuadernos INAP, México, 1975.
- LOAEZA, Soledad. Rebelión de la Iglesia. En Nexos, 78, junio 1981.
- LOMBARDO TOLEDANO, Vicente. La constitución de los cristeros.

- MATUTE, Alvaro. La rebelión cristera. En Historia de México, Tomo IX, Salvat Editores, México, 1974.
- MEYER, Jean. La cristiada. Siglo XXI, tomos I, II y III, México, 1983.
- MEYER, Jean. Historia de la Revolución Mexicana. Tomo II, Colegio de México, México, 1977.
- ORTOLL, Servando. Fraccionamiento episcopal de México y la revolución cristera. Siglo XXI, México, 1983, pp. 26-41.
- PORTES GIL, Emilio. La lucha entre el poder civil y el clero. El Día en libros, México, 1983.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de la educación pública, durante la administración del Presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928), 2 vols., México, 1928.
- UNAM. El conflicto religioso. 1926-1929, colección Nuestro México, México, 1984.
- VILLASEÑOR, Guillermo. Estado e Iglesia, el caso de la educación. México, 1978.

LA CRUZADA VASCONCELISTA DE 1929.

Tras la renuncia en 1924, a su cargo en la Secretaria de Educación Pública, José Vasconcelos fracasó en su intento por obtener la gubernatura de su Estado natal Oaxaca, razón por la que decepcionado del sistema político mexicano decidió autoexiliarse. Entre 1925 y 1927 viajó por Europa, donde recibió nuevas influencias culturales que modificaron su percepción sobre la sociedad mexicana (1). Entre los cambios más relevantes en su pensamiento, se encuentra el abandono a su fé en el mestizaje como fuente redentora de la sociedad; sin embargo, más que rechazarlo, en el caso específico de México, el exministro se pronunció por un mestizaje en el cual se privilegiara la influencia hispana por encima de la indígena, ya que ésta última, dentro de su visión, representaba la barbarie y la incivilización, y por ello constituía un serio obstáculo para la evolución nacional.

A fines de 1927, fijó su residencia en los Estados Unidos, dedicándose a impartir cursos y conferencias sobre la problemática hispanoamericana, concediendo especial atención al caso de México. En este período, se manifestó públicamente contra el imperialismo yanqui y su abierta intervención a Nicaragua, oponiendo frente al expansionismo y panamericanismo, su ideal de una América unida por los lazos comunes heredados de España. Un hecho que impresionó gratamente al filósofo durante su exilio fue el respeto a la opinión pública que encontró en los Estados Unidos y en Europa, ya que se le permitió, principalmente en los Estados Unidos, manifestar su antiimperialismo sin que se ejercieran represalias contra su persona. A partir de ese ejemplo Vasconcelos acentuó sus críticas al sistema político mexicano al que consideró la antítesis de la civilización.

A mediados de 1928, el país experimentó un suceso que alteró el orden de la vida nacional y, simultáneamente, puso en juego la estabilidad e integridad del grupo hegemónico. El 17 de julio, siendo presidente electo Alvaro Obregón, fue asesinado durante

un banquete ofrecido en su honor, la noticia causó estupor en toda la República, sobre todo en los grupos leales al caudillo que vieron en el asesinato de Obregón su posible eliminación del juego político.

La muerte de Obregón como todo suceso disruptivo, trastocó el ambiente político nacional, pero la crisis se manifestó productiva, toda vez que afianzó el proceso institucionalizador no sin que antes la sociedad civil fuese escenario del enfrentamiento de diversas alternativas que pretendieron darle solución, a saber: la propuesta del grupo dominante, manifestada en la constitución del PNR; la candidatura presidencial de José Vasconcelos y, la rebelión de cierto sector de la milicia. De las tres, sólo las dos primeras tenían mayor posibilidad de éxito, puesto que se mantenían dentro de los canales de institucionalización adoptados después del asesinato del caudillo; en cambio, la rebelión militar en virtud de que se mantenía distante de este interdicho había dejado de ser una alternativa viable.

En septiembre, en su último informe a la Nación el Presidente Calles anunció la creación de un partido que pondría fin a las aspiraciones caudillistas y encausaría la actividad política por vías institucionales. Paralelamente renunció a continuar en el poder e invitó a la ciudadanía a participar en la organización partidista.

Con la conformación de un partido controlado por el gobierno, éste dió un paso importante en el fortalecimiento de su predominio, ya que el PNR se distinguió desde su nacimiento del resto de las organizaciones.

"El PNR debe verse como el primer partido moderno de México: es nacional (lo que contrasta con las decenas de partidos que proliferaron en el interior del país), es pluriclasista (en oposición a --

otros que atendían intereses de un grupo social, como el Nacional Cooperatista o el Laborista), es programático (hace suyo el programa social de la Constitución), es permanente (si bien es natural que extreme su actividad en las etapas electorales), y es institucional - (se crea para hacer la composición de las diversas corrientes revolucionarias, no es la expresión partidista de un caudillo)". (J. Francisco Ruíz Massieu. "La Jornada" 2 marzo de 1986)

Los pronunciamientos de Calles respecto a la conformación y desempeño del PNR, significaron un llamado tanto a sus partidarios, como a los del extinto Obregón para enfrentar la crisis y dirimir sus diferencias, sin que ello pusiera en peligro su fuerza. Concomitantemente, invitó a los grupos opositores a que participaran en los próximos comicios electorales de 1929, agregando que éstos se caracterizarían por el respeto al voto popular.

Para Vasconcelos la apertura democrática del callismo representaba la posibilidad de redimir a la sociedad mexicana, dado que si los pronunciamientos de Calles (respeto al voto popular) eran una realidad, él amparado en su civilismo y su labor educativa constituía la única persona que podría poner en orden al país. Antes de regresar, emprendió una gira por varias ciudades del sur de los Estados Unidos, donde la población de origen mexicano se encontraba integrada por exiliados políticos (carrancistas, delahuertistas, etc.) cuyos intereses se habían visto afectados por la política de Calles; además de este sector, se encontraban trabajadores agrícolas que habían emigrado en busca

de fuentes de trabajo y de paz (2).

Habiendo asegurado el apoyo de este sector, ingresó al territorio mexicano en noviembre de 1928, eligiendo el norte del país como primera parte de su estrategia, ya que en estas zonas existía gran descontento básicamente por la numerosa cantidad de impuestos y la inseguridad político-social que reinaba en el país.

El día 10 en Nogales, Sonora, pronunció su primer discurso en el que expresó su sentir sobre algunos problemas nacionales que para él poseían notable importancia. En su arenga señaló que la corrupción y el despotismo militar, la antidemocracia y el servilismo que imperaban en el país, se debían a la política de Calles. Como solución esgrimió la necesidad de una verdadera reforma social a través de la revitalización de la figura de Madero, especialmente, el "Sufragio Efectivo, No Reelección", no obstante, recalcó que antes de tomar alguna decisión era necesario pacificar al país, mediante la satisfacción de las demandas obreras y campesinas, sobretodo, con la resolución del conflicto religioso. (J. Cárdenas, N., "Vasconcelos visto por la Casa Blanca", p. 90)

A lo largo de la campaña vasconcelista, éste último aspecto adquirió gran importancia, en la medida de que estos eran sus primeros pronunciamientos favorables hacia un movimiento opositor al régimen, aún más, ante la posibilidad de un fraude la unión de los cristeros y vanconcelistas constituiría una seria amenaza para el grupo dominante. Así también, como vehículo para obtener el apoyo de la población campesina y de los sectores medios que simpatizaban con el movimiento cristero; por último para detener el avance del protestantismo en México, personificado según él en la figura del educador Moisés Sáenz (3).

Otro aspecto surgido de este primer contacto, fue la ambigüedad y adaptación del discurso vasconcelista a la población visitada, pues lo mismo podía ensalsar tanto a obreros y campesinos como a

pequeños empresarios o latifundistas; empero el cambio más significativo fue donde existieron grupos obregonistas que mostraban aversión al gobierno callista. Ante estos hechos sus declaraciones tendieron a cuestionar la obra y el gabinete callista mientras que, por otro lado, exaltaba, -sin caer en apolo-gías- los logros obregonistas, especialmente en lo referido a la educación.

Mientras Vasconcelos prosiguió su campaña en la zona norte, en la ciudad de México Calles llegó al final de su período y en cumplimiento de su promesa entregó, ante una multitud congregada en el Estadio Nacional, la primera magistratura al Lic. Portes Gil, quién se convirtió después de Madero en el segundo presidente civil de este siglo. Por su parte, Calles se avocó a la formación del partido por él anunciado.

A principios de 1929 la agitación política nacional se acentuó, ya que en el centro del país los nombres de Aarón Sáenz y de Pascual Ortíz Rubio comenzaron a ser mencionados como futuros candidatos presidenciales. Sólo Sáenz atrajo la atención, pues se le conocía por su labor con los gobiernos postrevolucionarios y por sus simpatías hacia Calles y Obregón; atributos con los cuales Ortíz Rubio no contaba. Sintiendo seguro de su triunfo, Sáenz se dejó llevar por las muestras de adhesión que diversas agrupaciones le brindaron, sin embargo, la última palabra sería pronunciada en marzo cuando se celebrara en Querétaro, la Convención Constituyente del PNR (Cfr. Contexto PNR).

A finales de enero, después de visitar Mazatlán y Nayarit, Vasconcelos llegó a la ciudad de Guadalajara; en esta ciudad se suscitó el primer incidente contra el exministro y sus partidarios, pues la población que se había congregado para recibirlo fue reprimida por la policía demostrándose posteriormente, que en los sucesos habían participado representantes del gobierno local. El acto fue severamente sancionado por el Presidente Portes Gil, quién indicó que este tipo de acciones desprestigia-

ban a su gobierno, al mismo tiempo que giró ordenes a los gobernadores para que le brindasen todo tipo de garantías a Vasconcelos. Las declaraciones de Portes Gil fueron usadas por el filósofo para reforzar su discurso pacifista y antimilitarista, señalando que la actitud del ejecutivo eran un gesto de su pensamiento civilista.

En su estancia por este estado de occidente, el candidato procuró atraerse la simpatía de sectores de la sociedad que hasta ese momento no habían recibido especial atención, como fue el caso de las mujeres. Para Vasconcelos la aprobación del sufragio femenino poseía un carácter ineludible, toda vez que si México deseaba situarse en otros niveles de evolución debía asimilar los cambios que se sucedían en el mundo, siendo uno de ellos la participación femenina en política; además en la medida que la mujer se incorporaba al mercado laboral su presencia en este ámbito se haría natural (Skirius, "José Vasconcelos..." p. 124).

Conviene apuntar que en cuanto a este aspecto tanto el grupo dominante como el propio Vasconcelos comprendieron la importancia económica de la mujer. El primero argumentó que la mujer era fácilmente influenciable y cuestionó reiteradamente este apoyo; por su parte la campaña vasconcelista demostró la falsedad de este acerto, ya que el contingente femenino que participó en ella lo hizo por convicción. La represión y los discursos que Vasconcelos pronunciaba en las ciudades del interior de la República le prodigaban beneficios resultados, no sólo económicos, para 'sostener su campaña', sino también políticos evidenciados por el surgimiento de Comités o Centros denominados Antirreleccionistas o provasconcelistas que apoyaron su candidatura.

Por otro lado, es importante mencionar que la agitación política se hizo extensiva a los grupos izquierdistas, entre ellos el P. C.M.(4). El PCM veía en la creación del PNR el peligro de la corporativización de todos los grupos sociales, ya que, a partir de que el discurso oficial anunciaba la necesidad de establecer

un 'partido de masa', el PC pensaba que éste cooptaría núcleos claves como eran obreros y campesinos. De ahí que si bien la ideología comunista se sustentaba en la desaparición del Estado Burgués como lo mostraría el programa de gobierno del candidato comunista Pedro Rodríguez Triana (5), para el PC era indispensable no dejar en manos de los sectores dominantes (burguesía, terratenientes y el imperialismo norteamericano) a los grandes grupos de trabajadores que estaban siendo inmersos en las filas del PNR.

Para los comunistas era el momento oportuno de incidir en la realidad mexicana y uno de los medios era realizando alianzas con otros grupos socialistas. Asimismo, asistieron a mítines del vasconcelismo como en la Colonia Obrera, incluso en la ciudad de Jalapa, entre otros, con el fin de lograr una mayor fuerza contra el 'enemigo común'.

Esto propició que Portes Gil ordenara la persecución de comunistas, ya que si bien se 'estaba permitiendo' cierto juego político, éste debía ser controlado. Lo que aunado a la campaña anticomunista del gobierno de Hoover, produjeron una represión más intensa hacia los comunistas, siendo el 14 de mayo de 1929 fusilados en Durango, Guadalupe Rodríguez y catorce comunistas más; otros dirigentes como Hernán Laborde fueron atacados en la capital, además se destruyó el periódico "El Machete", se enviaron cientos de comunistas a las Islas Mariás entre ellos el escritor José Revueltas (Garrido L.J. "El Partido..." pp. 104-105). Dicha represión fue permanente aún después de haberse efectuado las elecciones a tal grado que propició el rompimiento de las relaciones entre México y la URSS, en enero de 1930. A pesar de la ingente represión, Rodríguez Triana mantuvo su candidatura hasta el final de la contienda electoral, aunque nunca pudo establecer alianzas con algún grupo antigobiernista. En el mes de marzo aumentó la actividad política en el país, pues Vasconcelos había anunciado su arribo a la ciudad de México, mientras que en Querétaro había dado principio la Convención

del PNR en la que había de elegirse el candidato presidencial. El acto se caracterizó desde un principio por el ambiente hostil a Sáenz y sus partidarios, puesto que únicamente se entregaron credenciales a los partidarios de Ortíz Rubio; ante este hecho Sáenz decidió abandonar la ciudad no sin antes manifestar su descontento. Las protestas de Sáenz no fructificaron, pues el estallido de la rebelión escobarista le condujo a declinar su postulación y reconocer al Ing. Ortíz Rubio como candidato del PNR ("El Universal", mayo 21 de 1929). Vasconcelos ingresó en la ciudad de México el 11 de marzo de 1929, siendo recibido por una multitud, que según diversos autores, osciló entre 10,000 y 100,000 manifestantes; más allá de la ambigüedad de las cifras el recibimiento evidenció el arraigo de Vasconcelos en la población y la endeble popularidad del candidato penerrista. Para el ministro el apoyo a su candidatura acentuó su fe mesiánica comparando su entrada con el regreso de Quetzalcóatl.

El discurso que Vasconcelos pronunció en la Plaza de Santo Domingo en la ciudad de México, se caracterizó por su apología hacia las figuras de Madero y Quetzalcóatl, a quienes consideraba seres progresistas y civilizados que en todo momento habían combatido a la barbarie, y a la destrucción representadas por Huitzilopochtli, pero no obstante habían sido derrotados por éste. Agregaba que el país aún se encontraba gobernado por la barbarie, autoconsiderándose el moderno Quetzalcóatl poseedor de la fuerza y el conocimiento necesarios para destruir a los Huitzilobos; su rechazo se hizo extensivo a los militares alzados que desoyeron la propuesta de Vasconcelos, ya que para él la resolución de los conflictos debía ser consecuencia de un proceso político donde predominara la razón y respeto a los derechos civiles (6)

Una vez sofocada la rebelión escobarista, el gobierno de Portes Gil, con ayuda del embajador Morrow, procedió a reiniciar las conversaciones tendientes a solucionar los conflictos heredados

del callismo, fundamentalmente el conflicto religioso, así como los problemas generados en su administración, en especial el conflicto estudiantil, un tanto con el objetivo de evitar que se convirtieran en una mayor amenaza y al mismo tiempo establecieran alianzas con el exministro.

El conflicto religioso iniciado durante la administración callista contaba para el gobierno de Portes Gil, con un ejército y mando militar bien organizado, infringiéndole continuas derrotas al ejército federal, constituyendo así una amenaza para llevar a cabo el proyecto de institucionalización planteado por el PNR en marzo (Cfr. Conflicto Cristero).

En relación al problema estudiantil, a finales de mayo los estudiantes de la Facultad de Jurisprudencia se declararon en huelga en rechazo a las formas de evaluación impuestas por el director de la escuela. Este movimiento se fue extendiendo a otras facultades, así como en sus peticiones, llegando a exigir la renuncia de algunas autoridades educativas, entre ellas el Secretario y Subsecretario de Educación Pública: Ezequiel Padilla y Moisés Sáenz respectivamente.

Vasconcelos se pronunció partidario de la huelga estudiantil aludiendo que los estudiantes tenían la razón porque los reconocimientos que se trataban de implantar eran copia de los norteamericanos y por tanto eran obsoletos e inadecuados para México, además agregó que la persona a quien se debía todo el conflicto era al Subsecretario Sáenz, quien dada su formación protestante quería implantar en el país el estilo de vida norteamericano ("El Universal", mayo 27 de 1929). Sáenz fue también acusado por Vasconcelos de ser impreparado, ya que según él, sólo tenía título de maestro siendo ello insuficiente para dirigir la educación superior.

Uno de los aspectos más importantes para Vasconcelos era la demanda de la autonomía universitaria porque demostraba la capacidad de la juventud para dirigir sus propios intereses

reforzando su esperanza en el sector que lo había nombrado 'Maestro de América'.

La persistencia del conflicto condujo al presidente Portes Gil a promulgar el 10 de julio la autonomía universitaria, desprendiéndose de esta manera de un sector que hasta entonces sólo le había causado problemas y dado pocos frutos ("El Universal", julio 12 de 1929). Vasconcelos consideró que la medida de Portes Gil era la más adecuada señalando que era más factible resolver los problemas pacíficamente (Cfr. Autonomía Universitaria).

Con la resolución de ambos conflictos, el grupo dominante había dado otro paso más en el fortalecimiento de su poder, evitando así que ambos conflictos fueran cooptados por el vasconcelismo, toda vez que los cristeros ya no buscaban soluciones pacíficas a su conflicto, sino que para ellos la única vía posible la constituían las armas; en cambio el movimiento estudiantil no cuestionó el normativo social del gobierno y además a diferencia de los cristeros apeló al Presidente Portes Gil para que interviniera en la solución del mismo.

En base a esta diferenciación, se puede apreciar que para Vasconcelos era más factible una alianza con los cristeros, que con los estudiantes, además de que éstos últimos nunca confundieron ambos movimientos y un sólo sector de ellos se mostró partidario del exministro. El caso más representativo es el de Gómez Arias, presidente de la Confederación Nacional de Estudiantes, quien participó en ambos movimientos sin confundirlos (Skirius, "José Vasconcelos...", p. 116).

En este marco, Vasconcelos se vió en la necesidad de buscar el apoyo de otras fuerzas contrarias al gobierno como fue el caso del Partido Nacional Antirreleccionista.

Vasconcelos fue electo candidato a la presidencia de la República durante la IV Convención del Partido Nacional Antirreleccionista. No obstante, la aceptación de su candidatura obedeció más

a la utilidad que podría obtener de tal investidura que a su compromiso con dicho partido, ya que en 1927, también había sido propuesto, pero en esa ocasión su negativa a aceptar el programa de trabajo impidió que prosperara. En 1929, las condiciones eran totalmente diferentes dado que el PNA pretendía recuperar la posición que años atrás mantuvo; de ahí que ante la inexistencia de figuras relevantes dentro de su organización se apresurara a apoyar al exministro, aunque ello le significara ocupar un lugar secundario dentro de la contienda, ya que sería Vasconcelos quien marcaría los rumbos de la campaña y elaboraría el programa de gobierno. Antes de ser nombrado candidato por el PNA, Vasconcelos ya se consideraba con los atributos necesarios para llegar a ser presidente; de modo que la afiliación a un partido político sólo era un mero formalismo para aprobar al candidato que había demostrado ser elegido a escala nacional por el pueblo (Ibid., p. 78). De igual manera, el PNA aprovechó la oportunidad de tener como candidato a una personalidad como Vasconcelos para forjarse nuevamente, pues para aquel tiempo ya había perdido todo prestigio político (7). De modo que el vasconcelismo fue adoptado como una forma de intolerancia de los disconformes hacia el gobierno central. La Convención se llevó a cabo del 2 al 5 de julio de 1929 en la ciudad de México en la cual quedaron asentados los lineamientos del programa con el que Vasconcelos daría comienzo a su campaña electoral. El programa vasconcelista pretendió obtener mayor concenso en la medida de que se mostraba como un proyecto en el que estaba representado el sentir de todos los sectores sociales: como el caso de la Reforma Agraria, Vasconcelos proponía respetar el *status* quo de las tierras ya distribuidas, solo manteniendo el programa ejidal en aquellas comarcas donde fuera necesario, sobre todo teniendo en cuenta si era productivo subdividir la tierra, ya que podrían ser más útiles la intromisión de métodos agrícolas y mercantiles modernos que aumentarían la producción de la tierra.

Los partidarios del PNR en cambio se habían mostrado poco interesados en la cuestión ejidal, la redistribución de la tierra ya no era una panacea para resolver los problemas del campo, para entonces la nueva ideología estaba dirigida a la técnica y la industrialización, hasta el propio Jefe Máximo había expresado su deseo de que el reparto agrario concluyera. La ideología agrarista se tornó en contra de las dotaciones de ejidos sobretodo cuando se trataba de expropiar tierras a los pequeños propietarios para satisfacer promesas políticas por lo que esta política había caído en un descrédito total en el seno de la sociedad.

Para el control de la economía nacional, Vasconcelos propone la nacionalización de importantes fuentes de ingresos y sectores claves controlados por extranjeros como : los ferrocarriles y el telégrafo; además, el cese de las concesiones para explotar plantas de energía hidroeléctricas y la regulación estatal de la industria petrolera. Esta medida, según Vasconcelos, además de permitir el control de los recursos naturales y fomentar el uso interno de los energéticos, generaría grandes ganancias al país, pues tan sólo en el caso del petróleo, aproximadamente el 85% de las ganancias era para compañías norteamericanas, correspondiendo solo el 15% a la economía nacional; lo que hacía necesaria la urgente reelaboración del artículo 27 constitucional, y el reforzamiento de la educación tecnológica, con el fin de que estos centros industriales fueran completamente explotados por nacionales, manifestando así su preocupación

"...los mexicanos necesitaban más preparación tecnológica para acabar con la esclavitud económica en México y en los Estados Unidos Porque de otro modo no podrían competir con la población norteamericana, tan cuidadosamente es-

pecializada y seriamente educada". (Skirius, J. "José Vasconcelos..." p. 71).

Estos planteamientos no solo ampliarían el radio de intervención estatal sino que constituían una vía para obtener presencia en el exterior, pues no planteaba el cese de la inversión extranjera- excepto en el caso de las plantas hidroeléctricas-, sino limitarla de modo que fuera el gobierno quien determinara el monto y la forma en que se llevaría a cabo, ganando así espacio en cuanto al control estatal, . . . indispensable para obtener la soberanía nacional. En contraposición con la idea que sustentaba el PNR de un desarrollo industrial mediante una política nacional proteccionista y la sustitución de importaciones.

En otros aspectos, el proyecto vasconcelista trató la cuestión de la recaudación de impuestos proponiendo vías más democráticas como : la aplicación gradual del impuesto directo de acuerdo a la condición económica del contribuyente; la terminación de los impuestos indirectos, de manera que resultara menos bromoso para el pueblo cumplir con esta obligación.

En su discurso pacifista estaba la idea de convertir al ejército en una Secretaría de Obras Públicas que construyera la infraestructura necesaria para el desarrollo del país, en lugar de la instauración de nuevos métodos e instalaciones militares del General Amaro, quién pretendía profesionalizar al ejército para su funcionamiento eficaz en caso de guerra; en cambio, su preparación para la 'construcción' del país lo capacitaba para la defensa nacional. De esta manera, se podría instituir el Servicio Militar Obligatorio en los cuarteles convertidos en escuelas.

Vasconcelos propone medidas que hasta ese momento constituían promesas, pues aún no se había reglamentado alguna medida como su propuesta sobre la Federalización de la Ley del Trabajo.

Vasconcelos denunció que mientras Luis N. Morones había sido el principal líder sindical, su inclinación había estado a favor de las grandes industrias, sofocando a las pequeñas a través de la corrupción y la traición hacia sus allegados y representados. Esto no significaba que se pronunciara en contra de la organización obrera, sino por el contrario, propuso el apoyo a los derechos de los obreros: el seguro de los trabajadores, antecedente de lo que hasta 1943 se instituyó como Seguro Social. Como ya se apuntó, el movimiento vasconcelista recuperaba los postulados iniciales de la revolución, 'El Sufragio Efectivo, No Reelección'; el cual tuvo un significado especial expresado así en relación al voto popular:

"Nuestra norma era el respeto al ejercicio ciudadano y el respeto al voto" (Rodríguez Castañeda, R. "Gómez Arias: sobreviviente del vasconcelismo", Proceso. Febrero, 1981).

Para que esto pudiera hacerse posible, propone, contra la arbitraria forma de consolidar el poder por parte de Calles, -confirmada con la imposición de Portes Gil y luego con la elección de Ortíz Rubio candidato del PNR- cuando no se respetó la opinión de la base ni se tomaron en cuenta las diferencias estatales y municipales (sobre todo en relación con la imposición de gobernadores)-, la mayor autonomía en la elección de los gobernantes y en las directrices de su política, en oposición a la centralización ejercida por el callismo que cada vez iba más en detrimento de la vida democrática.

Los puntos anteriormente expuestos obedecieron a la necesidad de Vasconcelos, de ampliar el apoyo hacia su candidatura entre los diferentes sectores sociales, un ejemplo de ello fue su pronunciamiento a favor de los españoles radicados en México, que habían sido objeto de los abusos de la política agraria callista

(8); era obvio que este sector ansiaba ver a Vasconcelos convertido en presidente de la República.

Una vez iniciada su campaña electoral, se hizo patente el apoyo de las masas hacia Vasconcelos, en algunos lugares se le recordaba como el ministro educador, y se demandaba la continuación de su obra (9), en cambio el candidato del PNR no contaba con este prestigio, ante esta situación la represión hacia el grupo antirreleccionista no se hizo esperar.

La estrategia para atacar la figura de Vasconcelos fue por un lado ridiculizarlo y difamarlo a través del periódico oficial "El Nacional Revolucionario" en donde la mayoría de los artículos dedicados a él, resaltaban sus cualidades intelectuales comparándolo con el grupo de los 'científicos', dando mayor relevancia a la personalidad de Ortiz Rubio como candidato emanado de la revolución, además, acusaban a Vasconcelos de ser portador de un oportunismo reaccionario incapaz de fidelidad política (10) El ataque personal al exministro no terminó ahí, sino que sus adversarios señalaron que se valía de su habilidad en la oratoria para obtener incuantiabiles beneficios económicos, además de acusarlo de valerse de su atracción hacia el sexo femenino para atraerse adeptos y en último de los casos tachandolo de homosexual por el hecho de pronunciarse en favor de formar una generación de políticos jóvenes que participaran de manera activa en la vida política nacional.

Además de atacarlo a través de la prensa, se acometió contra él con la fuerza pública, desbaratandose mítines y manifestaciones de apoyo; impidiéndose en algunos casos su arribo a las ciudades, colocandose clavos, tachuelas o vidrios en el camino; recurriendo incluso a la quema de puentes, y en otras coaccionando a hoteleros para que se le negara hospedaje y transporte imponiéndose fuertes multas a aquellos que infringieran tales disposiciones. Los ataques que sufrieron los oradores vasconcelistas llegaron a tal grado que la mayoría de ellos dormía

en las cárceles después de los discursos.

En Tampico, donde coincidieron ambos candidatos, se pudo estimar la movilidad de los hilos de la política, pues mientras el candidato del PNR contaba para su campaña con fondos del presupuesto (11), un automóvil proporcionado por el gobierno del Estado, propaganda gráfica que era arrojada por aviones y la transmisión de mensajes propagandísticos por radio; el candidato antirreleccionista solo contaba con el 'Don de la Palabra' ya que en la mayoría de los casos su propaganda era censurada por considerarla agresiva contra el gobierno.

A pesar de ello, en Tampico fueron claras las muestras de adhesión que el pueblo le brindó a tal grado que, por encima de la represión ejercida en algunas poblaciones apedrearon a Ortiz Rubio después de que Vasconcelos había pasado. Mientras más se acercaban las elecciones más crecía la movilización popular en favor del ex-ministro. Sin embargo, el apoyo no derivó en organización, ya que

"Por donde pasaba despertaba el entusiasmo y el pueblo se agitaba el punto determinante era cuando él se retiraba. No quedaba una organización (vasconcelista) capaz de ejercer una acción política eficaz". (Rodríguez Castañeda, R. "Gómez..." p. 11).

Las elecciones se celebraron en un ambiente de gran efervecencia política y sujeción hacia los seguidores del Partido Nacional Antirreleccionista, caracterizándose por la gran cantidad de denuncias por el robo de las urnas, impedimentos a votar por medio de agresiones a mano armada y por soborno; en la zona norte se cerró la frontera impidiéndose el paso de votantes vasconcelistas, el mismo caso se presentó con los campesinos que desearon ejercer sus derechos; en determinadas regiones se pagaba a las personas para que votaran por el PNR y en otras se

cambiaron votos por mezcal, pulque u otras bebidas alcohólicas. La fuerza del PNR estaba respaldada por ser el partido al cual el gobierno representaba, por lo que a la vista del pueblo, llegaron a confundirse en uno solo. Las boletas del PNR llevaban como emblema del partido, los colores de la bandera mexicana: votar por el PNR, entonces era votar por la Patria. (Skirius, Op. cit., p.163).

No se puede afirmar que hubo un real conteo de los votos, pues no era raro que en muchos municipios se anunciaran más votos a favor de Ortíz Rubio que el total de los votantes inscritos.

"Un funcionario del PNR en Sonora, declaró personalmente a un diplomático norteamericano de viaje, que él había votado 6 u 8 veces en las dos casillas locales." (Ibid., p. 163.)

En Tampico, los trabajadores de la Huasteca Petroleum Co., partidarios de Vasconcelos no se les permitió votar impidiéndoles la entrada a la ciudad, siendo suplantados por más de 3,000 soldados vestidos de civil y la misma cantidad de campesinos agraristas afiliados al PNR, las casillas fueron cerradas a las doce del día y no a las seis de la tarde como estaba estipulado, la gente del pueblo en su mayoría partidaria del Partido Antirreleccionista, ante el ambiente tan agresivo, prefirió no votar. ("El Nacional", noviembre 18 de 1929)

La noticia del triunfo de Ortíz Rubio (aún con cifras), se difundió en los Estados Unidos con mucho tiempo de anticipación, además se reconocía la derrota por parte de los antirreleccionistas. El 28 de noviembre de 1929, el Congreso de la Unión declaró vencedor al candidato del PNR, nombrando presidente electo a Pascual Ortíz Rubio, dando como resultado las siguientes cifras de votaciones:

Ortiz Rubio	1 944 848	votos
Rodríguez Triana	30 012	"
Vasconcelos	23 425	"
Anulados por irregularidades	132 000	"

Otro era el panorama que cubría al país pues el grupo antirreleccionista impugnó el proceso electoral llamándolo 'farsa', por considerar que se les había arrebatado el triunfo. Vasconcelos, por su parte, se declaró Presidente electo desafiando la autoridad del régimen. Concomitantemente se trasladó a Sonora donde promulgó el 'Plan de Guaymas' en el que exponía que la única solución para terminar el reinado de la barbarie e instaurar verdaderamente la democracia lo constituía la rebelión armada; sin embargo, el llamado no produjo los resultados esperados dado que el gobierno acentuó la represión contra los partidarios del filósofo e impidió la difusión del citado plan(12).

Consumada la derrota electoral Vasconcelos abandonó el país, refugiándose en los Estados Unidos, donde continuó haciendo llamados a la rebelión armada. Sin embargo, sus pronunciamientos no obtuvieron respuesta, pues el país estaba pasando por un período de represión, por lo que sus mensajes fueron silenciados.

Desde 1929 y hasta 1938 cuando retornaría al país, Vasconcelos permaneció en los Estados Unidos y en Europa impartiendo clases, dictando conferencias, publicando artículos y libros en los que se reflejaba su desaliento por los resultados de la campaña.

Entre los libros que mejor reflejan este hecho se encuentra su "Breve historia de México", en el que explica la evolución del país a través del enfrentamiento de dos fuerzas antagónicas : la barbarie y la civilización. A pesar de que esta dicotomía había sido utilizada durante su campaña, Vasconcelos la volvió a utilizar para explicar su derrota, pero en esta ocasión agregó un nuevo elemento: el pueblo al que considero cobarde por no haberse hecho respetar y por desoírlo cuando lo llamo a la rebelión.

En este sentido, se consideró víctima de la historia, vale decir, el Quetzalcoatl del siglo XX derrotado por el Huitzilopochtli Calles y que, además, había sido traicionado por sus compatriotas. La apreciación a pesar de su ligereza posee rasgos ciertos pero también equivocados. Muchas fueron las causas de la derrota de Vasconcelos, sin embargo, se puede decir que su campaña electoral fue el primer desafío civil y electoral al sistema político creado por la revolución, lo más significativo es que fue entonces cuando se fijaron los lineamientos para su defensa y la imposibilidad de vencerlo en el terreno electoral. El grupo callista tenía, para 1929, la legitimidad institucional, que le fue proporcionada en las elecciones de 1929. Desde su creación fue integrado por la coalición de los organismos agrupados alrededor de un líder logrando una institucionalidad capaz de sostener políticamente a su partido; uno de los grupos más importantes fue el ejército. Si Vasconcelos hubiese sido apoyado por ese sector en el momento de la elección, tal vez hubiera existido la posibilidad de alianza.

En cambio el PNR había logrado controlar además del ejército al movimiento obrero organizado a través de la CROM, ciertos hacendados y empresarios, sin dejar de lado las organizaciones campesinas. A esto hay que añadir la resolución del conflicto religioso que hubiese podido aprovechar de manera coyuntural; entonces se puede comprender la imposibilidad de su triunfo.

La derrota de Vasconcelos por tanto, no puede ser explicada como producto del fraude, sino que es más bien expresión de la construcción de un Estado ciertamente represivo pero también hegemónico que da cabida al disenso siempre y cuando no ponga en peligro la estabilidad política. De ahí, pues que el desafío del 29 constituya uno de los tantos momentos fundantes del moderno Estado Mexicano que evidenció la fuerza y el control que el grupo dominante mantenía sobre la sociedad.

En cuanto al segundo aspecto, el filósofo nunca protestó por la

represión de que fueron objeto sus simpatizantes después de celebrados los comicios, como fue el caso de los mártires de Topilejo. Así pues, mientras que el exministro imprecaba y perdía la fé en su pueblo, muchos de aquellos que creyeron en él cayeron víctimas de la represión gubernamental.

NOTAS

- 1.- Desde 1917 a 1928, Vasconcelos se dedicó a dar conferencias y discurso en diversas Universidades de los Estados Unidos sobre filosofía; además publicó en diarios norteamericanos sus impresiones sobre la política mexicana y en particular sobre los intentos reeleccionistas de Obregón y respecto a la ingente corrupción que imperaba en el régimen callista. Paralelamente, cuestionó la política internacional de los Estados Unidos, en especial su acometida contra Nicaragua.
Por otro lado, también leyó a algunos pensadores liberales como Smith, al mismo tiempo que creció su interés por conocer el marxismo, leyendo, en consecuencia, a Marx y algunos de sus exegetas como Lenin.
- 2.- Como consecuencia de la guerra civil cristera, el abandono de propiedades agrícolas y el consecuente éxodo de campesinos mexicanos al país del norte aumentó considerablemente.
Según Skirius:
"La región más devastada, el Bajío (que comprendía los estados de Guanajuato, Michoacán, Jalisco y parte de Zacatecas y más de la mitad de los emigrantes mexicanos a los Estados Unidos, allá por 1926-1927" (Skirius, Op.cit., p.53).
- 3.- La cuestión religiosa, afirmaba Vasconcelos, era un factor inmerso en la reorganización política del país y de su acertada solución dependía, en gran medida, la futura soberanía nacional, ya que a consecuencia del cierre de instituciones educativas católicas advertía el peligro que significaba la rá-pida expansión de escuelas protestantes, nueva modalidad del

imperialismo cultural en el territorio mexicano. En este aspecto se hacía eco del rechazo popular a la introducción de las escuelas secundarias y las innovaciones educativas que el subsecretario de Educación, Moisés Sáenz había adoptado en la S.E.P. Por ello, Vasconcelos coincidía con los cristeros en un punto más: la exigencia de una reforma al artículo 27 Constitucional, de modo que la iglesia pudiese tener propiedades privadas (Ibid., p.45-46).

- 4.- En enero de 1929, el PC y la LUC conformaron el organismo electoral, Bloque de Unidad Obrera y Campesina (BUOC), eligiendo como candidato al General Pedro Rodríguez Triana, ex-militante magonista y zapatista, quien con los lemas ¡La tierra y las fábricas para los trabajadores! ¡No motín político sino revolución social! ¡Obreros y Campesinos uníos!, trataba de aprovechar la coyuntura política en favor de la lucha armada.
- 5.- El programa de gobierno proponía: "la abolición del Poder Legislativo y su sustitución por asambleas de representantes, obreros y campesinos; supresión del gabinete presidencial, y sustitución del poder judicial por consejos locales de justicia civil y penal; el armamento de campesinos; sueldo tope para funcionarios públicos; disolución de los latifundios y entrega de tierra a los campesinos" (Córdova, A. La clase obrera en la historia de México, No. 9, p. 71).

6.- Esta idea pacifista es fruto de su particular concepto de la democracia. Para él no era incompatible la necesidad manifiesta del pueblo mexicano de contar con un filósofo, un iluminado que lo guiara en la política con el imprescindible contacto directo que dicho dirigente debía mantener con el pueblo. Esta fórmula daría como resultado un clima de amor y armonía que funcionaría como antídoto de la lucha de clases. (Skirius, J. Op.cit., p.78).

7.- El Partido Antireeleccionista nombró, en 1911, candidato a Madero, en 1928 apoyó al General Gómez contra la reelección de Obregón y en marzo de 1929, durante la rebelión escobarista, el General Villarreal y el Licenciado Valenzuela —posibles contrincantes de Vasconcelos— se comprometieron con este alzamiento, —quedaron fuera de la campaña—, siendo así el único candidato Vasconcelos. (Pineda, H. "José Vasconcelos. Político Mexicano, 1928-1929").

8.- El rigor en el cumplimiento de la expropiación de tierras nacionales en manos de extranjeros se hizo sentir con más fuerza en el caso de los españoles, ya que:

"Los ciudadanos de Estados Unidos tenían 51% de todas las tierras propiedad de extranjeros (hectárea por hectárea), mientras los de España sólo tenían el 17.5%. Sin embargo, de todas las propiedades de tierras de extranjeros verdadera

mente expropiadas por la reforma agraria, sólo el 27% habían sido norteamericanas, mientras que un desproporcionado 53% habían sido propiedad de españoles... Debido a una serie de decisiones tomadas por el gobierno central de México, las tierras expropiadas se les estaban devolviendo a los propietarios norteamericanos en 1928, 1929 y 1930" (Skirius, Op. cit., p.75).

9.- En el caso de algunas organizaciones femeniles como las católicas mexicanas que a partir del fracaso de la guerra cristera comenzaron a reclamar demandas como el voto, el cual va a ser recuperado en el programa político de Vasconcelos; sin embargo no eran las únicas pues:

"Muchas mujeres habían participado en renacimiento educacional, y cuando la administración de Calles redujo el presupuesto, cambió los programas y purgó al personal, se sentían desorientados y ansiaban el retorno de Vasconcelos. Pepe como cariñosamente lo llamaban ellas. (Ibid., p.124).

10.- Este fragmento de un artículo publicado en el periódico "El Nacional Revolucionario", es una muestra del tipo de ataques contra Vasconcelos, pues al no tener argumentos de tipo político que cuestionaran su programa, recurrían a textos como el siguiente:

"... Todo mundo puede comprobar su inconsistencia política,

de la revolución maderista su elasticidad de criterio durante el apogeo villista, su insinceridad durante el movimiento de Agua Prieta, —aludiendo a su nombramiento por Obregón—, su incalificable ingratitud con los generales Obregón y Calles, ~~asumiéndose~~ al delahuertismo; su... coqueteo con los de la asonada militar del 3 de marzo, y su condenación de los mismos para quedar con Portes Gil y finalmente su antipatriótica labor subversiva durante su gira". ("El Nacional Revolucionario", agosto 12 de 1929).

11.- Además de que se asignó un porcentaje del presupuesto nacional para gastos de campaña, en una entrevista de Skirius a Portes Gil, este declara que:

"A todos los burócratas se les descontó el 10% de su sueldo para financiar la campaña de Ortiz Rubio (Rodríguez Castañeda, R. "El próximo Reto podría tener Exito", dice el Historiador Skirius, J., Proceso feb., 1981.).

12.- Los puntos contenidos en el Plan Vasconcelista son:

"I. Se declara que no hay en la República más autoridad legítima, por el momento, que el C. Lic. José Vasconcelos, electo por el pueblo en los comicios del 17 de noviembre de 1929 para la Presidencia de la República. En consecuencia, serán severamente castigadas todas las autoridades, inclusive los miembros del ejército, que sigan prestando apoyo al gobierno

que ha traicionado el objeto para el cual fue creado. II. El suscrito Presidente electo rendirá la protesta de ley ante el primer Ayuntamiento libremente nombrado que pueda recibirla en la república, y desde luego se procederá a organizar el gobierno legítimo. III. Se desconoce a todos los poderes de facto, así los de la Federación como los de los Estados y municipios, que desde hace treinta años han venido ensangrentando al país, robando el Tesoro público y creando la confusión y la ruina de la Patria, y que han pretendido burlar el voto público en la elección presidencial última. IV. El ciudadano que en cada uno de los Estados tome el mando de las fuerzas que expulsarán a los detentadores del poder público se hará cargo interinamente del Gobierno local, y procederá a organizar éste de acuerdo con las demás leyes en vigor, y a reserva de que sus actos de gobierno reciban la ratificación del Presidente legítimo de la República y de que esté conforme su investidura, la que no por ello perderá su carácter de provicional. V. El pueblo designará libremente en cada Municipio a los ciudadanos que deban encargarse de la administración Municipal" (UNAM, "La campaña de...", p. 52).

BIBLIOGRAFIA

- BLANCO, José Joaquín. Se llamaba Vasconcelos. F.C.E., México, 1977.
- BUSTILLO ORO, Juan. Vientos de los Veintes. Sep/Setentas No. 105, México, 1973.
- CORDOVA, Arnaldo. En una época de crisis 1928-1934. Colección La Clase obrera en la historia de México, No. 9, Ed. Siglo XXI/ UNAM México, 1984.
- CARDENAS NORIEGA, Joaquín. José Vasconcelos visto por la Casa Blanca. Ed. Comunicación, S.A., México, 1980.
- GARRIDO, Luis. El partido de la Revolución Institucionalizada. Ed. Siglo XXI, México, 1985.
- MEYER, Lorenzo. Historia de la Revolución Mexicana. tomo 12, Colegio de México, México, 1984.
- PINEDA, Hugo. José Vasconcelos, político mexicano 1928-1929. Edutex, S.A., México, 1975.
- RIVAS MERCADO, Antonieta. La campaña de Vasconcelos. Ed. Oasis, México, 1982.
- SKIRIUS, John. José Vasconcelos y la cruzada de 1929. Ed. Siglo XXI, México, 1982.
- TARACENA, Alfonso. Cartas Políticas de José Vasconcelos. Colección Clásica Seleccionada. Ed. Librería, México, 1959.
- TARACENA, Alfonso. Los vasconcelistas sacrificados en Topilejo. Ed. Librería, México, 1958.
- VASCONCELOS, José. El desastre. Obras completas, Tomo II, F.C.E., México, 1984.
- VASCONCELOS, José La flama. Los de arriba de la Revolución.

CIA. Ed. Continental, México, 1970.

VASCONCELOS, José. El Proconsulado. Obras Completas, T. II, F.C.E., México, 1984.

HEMEROGRAFIA

"La Jornada", 2 de mayo de 1986.

"El Nacional Revolucionario", de agosto a diciembre de 1929.

"El Universal", de noviembre de 1928 a febrero de 1930.

Revistas

Revista "Nuestro México". La campaña vasconcelista. UNAM, México, 1984.

"Proceso" Rodríguez Castañeda, R. Gómez Arias: sobreviviente del vasconcelismo. México, enero, 1981.

"Proceso" Rodríguez Castañeda, R. Vasconcelismo 1968 y abstencionismo: desafíos al sistema. México, enero, 1981,

MOISES SAENZ Y LA POLITICA EDUCATIVA

Al iniciar la campaña política que lo llevaría a la presidencia del país, el General Plutarco Elías Calles manifestó que su gobierno, en caso de obtener el triunfo, se caracterizaría por el cumplimiento de las promesas que pronunciara, sobre todo de aquellas en las que había expresado que la tierra y los libros deberían de llegar a todos los mexicanos. Añadió que el desarrollo del país debería fincarse en la extensión de las ventajas y beneficios que otorgaba la educación para que, mediante ella y el trabajo se extirparan los males y vicios que encadenaban al país al viejo sistema.

Calles al iniciar su gobierno se dió a la tarea de impulsar la reforma económica creando para este fin una serie de instituciones y ordenamientos jurídicos que conjuntamente apoyaban y reglamentaban la labor político legitimadora del gobierno. En cuanto a la educación, la administración callista siguió la obra iniciada durante la presidencia de Alvaro Obregón, consistente en una extensa red de escuelas con las que se pretendía llevar la educación a los pueblos y comunidades más alejadas del país.

El proyecto educativo que se impulso durante el callismo no se contrapuso al de los sonorenses sino que por el contrario, se mostró como un gran apoyo dentro de la obra reestructuradora de los gobiernos postrevolucionarios.

Calles encomendo la cartera de educación al Dr. José Manuel Puig Casauranc, quien se destacó por sus amplios nexos con los sonorenses. De modo que, como indica Ramón Ruíz Eduardo, Puig:

"Obtuvo su designación por razones políticas y no tenía ninguna cualidad particular que lo calificara para la suprema tarea de dirigir la educación nacional, lo que requiere preparación y devoción apostólica. Puig era miembro del Con-

greso que había apoyado a Calles sobre Adolfo de la Huerta en el levantamiento de 1923 y había dirigido su campaña. Calles recompensó su labor y su lealtad con la Secretaría de Educación " (Ramón Ruíz Eduardo. México 1920 1958. El reto de la pobreza y del analfabetismo., p. 41).

Dado su escaso conocimiento pedagógico y con el objetivo de subsanar tales carencias, Puig se rodeó de colaboradores mejor preparados que él como fueron Rafael Ramírez Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Moisés Sáenz Oficial Mayor y Manuel Gamio (1) Subsecretario de Educación. Los cuales tuvieron a su cargo la elaboración del proyecto que la SEP implementaría durante el período. La designación de Gamio causó buena impresión tanto en el país como en el extranjero, ya que llegó precedido de un amplio prestigio, producto de sus estudios antropológicos en diversas zonas del país, sobre todo su trabajo en el poblado de San Juan Teotihuacán (2), en donde puso en práctica su propuesta de educación integral.

Gamio consideraba que el problema educativo en las zonas rurales no residía en el conocimiento del alfabeto o de las funciones básicas de aritmética, sino que el problema consistía en la desarticulación entre los proyectos y la realidad imperante en los poblados. Respecto a ello había escrito años antes:

"Se predica con frecuencia que de la alfabetización de todos los mexicanos depende el bienestar nacional y el engrandecimiento de la Patria. Desde luego no aceptamos que el factor educativo produzca tales milagros, sino que esta acompañado

de factores complementarios como el político, el económico, el étnico y otros (...). En seguida creemos que las inyecciones de alfabetismo aislado que se aplicaron hasta hoy a la población mexicana fueron ineficaces e insuficientes, casi inútiles, porque no se concedía atención paralela a etapas educativas superiores, las que están supeditadas al desarrollo de la educación elemental (...). Para que la evolución cultural de un pueblo sea normal es indispensable que todos los elementos que constituyen a la población se eduquen a la vez y esto sólo se consigue implementando la educación integral." (Manuel Gamio "Forjando Patria", p. 159)

Así, era necesario implementar un sistema educativo que surgiera de las necesidades naturales de cada región para que los sujetos pudieran aprovechar mejor sus conocimientos de manera práctica lo cual elevaría el nivel de vida tanto material como intelectual, esenciales para la creación de una cultura colectiva. Pero además no sólo debía haber reformas en la educación elemental sino también en la superior para hacerla más práctica y desarrollar así una infraestructura que permitiera el avance de la ciencia y la tecnología y asimismo ser transmitida a los niveles más bajos de la educación, paralelamente había que resolver otros problemas como el de la segregación étnica y la dispersión de formas culturales que imposibilitaran la identidad política de los sujetos hacia el Estado en formación.

Otro aspecto importante del pensamiento de Gamio es su concepto de nacionalidad estrechamente ligado al de educación integral,

ya que para que se pudiera llevar a cabo era necesario que el gobierno se interesara por la problemática de sus representados, sobre todo en un país como México cuya diversidad étnico lingüística y cultural eran un obstáculo para lograr una nación integrada expresado de la siguiente manera:

" En México cada grupo étnico tiene su propio concepto de nacionalidad que ha sido oprimido por la cultura europea impuesta.

Estas es necesario conocerlas, tanto cuantitativamente como cualitativamente para poder así pensar en un sistema de gobierno conceptual"

(Ibid., p. 61)

La integración nacional según Gamio se lograría a través de:

1) El rescate de los rasgos prevaletentes de cada cultura y fundamentalmente a través de la unificación lingüística.

2) La distribución equitativa de los recursos.

3) La creación de un sistema político representativo del pueblo, capaz de generar consenso en la población. (Ibid., p. 151)

Su presencia también se dejó sentir en la elaboración del programa de las escuelas rurales en México, las cuales retomaban su concepto de educación integral. No obstante la importancia del proyecto, éste no pudo consumarlo debido a su corta estancia en el ministerio de educación, ya que en 1925 fue separado de su puesto sustituyéndolo el hasta entonces Oficial Mayor Moisés Sáenz (3).

En 1914, Moisés Sáenz obtiene su primer cargo educativo en el Estado de Guanajuato que según Jean Pierre Bastian le fue otorgado gracias a su formación protestante (4). En Guanajuato Sáenz construyó una serie de Departamentos funcionales para controlar y organizar los variantes aspectos del sistema educativo. Además introdujo escuelas rurales cuyo funcionamiento fue bastante similar a la Casa del Pueblo que surgiría en 1923. En estas escuelas

además de la enseñanza tradicional, se difundieron conocimientos prácticos, con los cuales se pretendía elevar el nivel de vida de las comunidades; para cumplir este objetivo se organizó un grupo de inspectores que supervisarían el nivel educativo de la escuela, su funcionamiento y el uso del material de enseñanza que donaba la Dirección General, por último Sáenz fundó las:

" Escuelas Regionales de Curso Ves
pertino y Nocturno para capacitar
maestros en servicio y preparar a
pirantes " (Raúl Mejía Zuñiga "Moi
sés Sáenz Educador de México", p.
26)

De 1917 a 1920, Sáenz fue director de la Escuela Nacional Preparatoria, puesto al que llegó mediante la ayuda de su amigo Andrés Osuna, Director de educación bajo el carrancismo. Como Director de la Escuela Nacional Preparatoria, Sáenz enfocó su labor a la realización de dos objetivos: la modificación del sistema tradicional de enseñanza, y la creación del sistema de escuelas secundarias. En cuanto al primero, Sáenz pensaba que era necesaria ya que en la Nacional Preparatoria

" Se refugiaba la reacción porfirista y una intelectualidad anémica que no responde a las necesidades y anhelos de la época " (Ibid. p. 67-68).

Esta medida representó una ruptura con los resabios del antiguo régimen que llevaría a la implantación de un modelo educativo acorde con el normativo simbólico emanado de los gobiernos revolucionarios: pues consideraba que dicho centro con su educación positivista había producido alumnos científicamente bien preparados, pero incapaces de aplicar sus conocimientos. Lo anterior se relaciona con su segundo objetivo, toda vez que planteaba:

" En la escuela primaria debe procurarse que el niño conozca, sien-

ta la naturaleza... en tanto que en la escuela secundaria a diferencia de la escuela primaria debe tender a la organización y sistematización de los fenómenos, las cosas y los seres; la escuela secundaria no es el campo para la ciencia pura, pero si debe preparar al joven para ella y formar un puente entre los conocimientos sobre la naturaleza adquiridos en la escuela primaria y la ciencia de la naturaleza que estudiarían en las escuelas profesionales o de especialización". (op. cit. p 30-31).

Sáenz se pronunciaba por el establecimiento de un sistema educativo en el cual el individuo constatará en forma práctica los conocimientos que adquiriera. Este objetivo se estrelló contra la postura de los alumnos y del personal docente, que acostumbrados a la forma academicista tradicional se negaron, por tanto, a aceptar la reforma, provocando con ello enfrentamientos que provocaron la renuncia de Sáenz en 1920.

A partir de ese año y hasta 1924, cuando ocupó la Oficialía Mayor de la SEP, Sáenz dirigió el periódico protestante "El Mundo Cristiano", en el cual publicó algunos artículos en los que expuso sus ideas educativas, fruto de sus experiencias tanto en Guanajuato como en la Escuela Nacional Preparatoria; estas ideas que en gran medida incidieron en su proyecto pedagógico, permiten observar la claridad de sus pensamientos sobretodo respecto al tipo de educación que se debía implantar.

En la conformación del pensamiento de Sáenz confluyeron diversos elementos entre ellos : el protestantismo y la escuela de la acción; la primera como parte rectora de su vida, ya que desde su infancia fue formado bajo éste credo; la segunda como un método

para guiar su trabajo.

Del protestantismo recuperó la ética que considera al hombre como un ser religioso que puede ser redimido a través de un normativo que lo lleve hacia el progreso del orden social, apoyado en un mandamiento ético que le transmite el ideal de la honradez y responsabilidad ante dios y ante los hombres.

Con respecto a la educación, ésta se considera como un factor fundamental para solucionar el atraso económico de los pueblos, por medio del trabajo activo, colocando además en igual situación de capacidad a todos los individuos. Esta posición es acorde con un proyecto como el callista, para el cual la productividad constituye el objetivo a perseguir; además, era necesario hacer sentir a los sujetos partícipes de esta empresa.

La escuela adquiere una importancia fundamental, pues tiene la función de:

" Hacer del hombre 'un ciudadano, un agente de producción y un consumidor inteligente'. " (Jean Pierre Bastian, Op. cit., p. 162)

Estos preceptos deberían estar presentes en la labor desarrollada por el maestro para poder encaminar al país hacia el progreso económico, al capitalismo y la democracia. Por tanto, se necesitaría más que una escuela forjadora de personalidades, una que integrara a la población, sobretodo a los indígenas. Sáenz consideraba que el fanatismo religioso de éstos grupos constituía un gran impedimento para sacarlos del atraso social y cultural en que se encontraban.

Según los postulados de la escuela de la acción, la otra gran corriente presente en su pensamiento, la educación debería organizarse como una prolongación de situaciones reales, ligando el saber y la práctica, con el objeto de orientar las capacidades individuales en la resolución de la vida diaria. De esta manera, el educando adquiere el conocimiento a través de sus experiencias y

es mediante ellas como detecta y precisa intelectualmente sus propios problemas.

Es el logro de la vinculación entre el saber y la práctica el que garantiza la incidencia del conocimiento en la vida cotidiana del sujeto educativo; por tanto, como lo define el propio Dewey, la educación es

"Esencialmente un proceso social, un proceso de participación de la experiencia". (Jean Chateau. Los grandes pedagógos. p. 292).

La escuela pública tiene la misión de incorporar sujetos de todas las clases sociales, tradiciones y credos religiosos; también desempeña un papel de reestructuradora de la sociedad a través de cambios en las disposiciones mentales y morales para que sean más acordes con los cambios de la sociedad; de esta manera, es la escuela la que propicia y guía la experiencia de los sujetos. Todos estos aspectos son recuperados por Sáenz en sus intentos por ampliar el radio de acción e influencia que la escuela ejerce en la comunidad. De ahí, que postule a la educación como un medio para desarrollar la acción social en pos de la integración nacional.

Un aspecto del pensamiento de Sáenz que ha sido continuamente soslayado dándose preferencia a los epítetos que lo caracterizan como "pocho" o "pro-yanqui", es su nacionalismo el cual le condujo a proponer la integración de la nación.

El nacionalismo de Sáenz, como indica Britton, se explica en dos hechos

"1) El desafío que representaba la diplomacia del dólar de los Estados Unidos, y 2) La necesidad de integración social y cultural de México". (John Britton, "Moisés Sáenz: Nacionalista Mexicano", en Revista Historia Mexicana, Vol XXII

Núm. I, julio-septiembre, 1972,

El Colegio de México, México 1976)

El primer aspecto es significativo en cuanto que Sáenz veía la importancia económica y política que adquirirían los Estados Unidos, condiciones que hacían imposible establecer relaciones de equidad entre ambas naciones, sobretodo si se recuerda que en esos momentos el país se encontraba en pleno proceso reconstructivo. Por tanto era una nación débil y presa fácil de los intereses del vecino país del norte.

Este primer aspecto da pauta al segundo, ya que Sáenz se manifestó partidario de lograr la unidad nacional para enfrentar los embates del exterior y posibilitar el desarrollo del país.

Concede especial atención al desarrollo teórico del concepto "Integración", antes enunciado por Gamio, en el sentido de recuperar las prácticas sociales, económicas y culturales de las comunidades como parte constitutiva de los proyectos educativos con la finalidad de integrarlos en una nación.

Sáenz propone, igual que Gamio, elegir los elementos más idóneos para lograr mejores resultados, mismos que serían obtenidos por medio de estudios previos a la planificación de los cursos escolares (generalmente encomendados a las Misiones Culturales). Además, señala que sobretodo en las zonas rurales, la Integración no debe ser un proceso de subordinación de los sectores marginados a un proyecto, el cual si bien les procurara beneficios, implicaría la minusvalorización de sus tradiciones y del potencial transformador que como individuos poseen; por el contrario, la integración debe ser comprendida como un proyecto que, sustentado en la vida cotidiana de los pueblos, implica el mejoramiento económico, social y cultural de sus destinatarios, contemplando con ello la coexistencia de las entidades étnicas que conforman al país: la mexicana o mestiza y la indígena.

"El propósito de nuestro nacionalismo no debe ser otro que la integración de todos los elementos y todas las fuerzas poniendo lo

material siempre al servicio de lo humano, a fin de llegar a constituir una patria de hombres libres". (Moisés Sáenz. México Integro. p. 191).

Dicha integración sería alcanzada en la medida en que la escuela fuese utilizada como un instrumento para introducir a las masas populares a la civilización moderna, evitando caer en los riesgos de la estandarización mediante el fortalecimiento de una cultura propia. De esta manera, se resolvía la aparente oposición entre escuela y cultura, ya que en la medida en que se operara con datos de la realidad mexicana, se rescataría la tradición popular en tránsito hacia una civilización cosmopolita (Ibid. p. 92).

El proceso ya descrito implicó el diseño de una política educativa dirigida a todos los grupos sociales que conformaban al país, por lo que la atención a los indígenas poseyó especial importancia. La ineluctable integración de las diferentes étnias a la obra postrevolucionaria persiguió la formación del sujeto social que requería el proyecto económico, sin que por ello perdiese valor la búsqueda de la identidad cultural o se adoptaran políticas equívocas que agravaran el estado de marginación en que se encontraban los sectores populares. En cambio, Sáenz pretendió conciliar la tradición cultural étnica con el surgimiento de la civilización mexicana.

Esto es, la integración debería obtenerse mediante la selección de los elementos "esenciales del indígena" y los del mexicano, considerando que ello permitiría la coexistencia armónica de ambos, sin que se negara además el dinamismo y la contradicción que conllevan. Para Sáenz los elementos positivos del indígena eran su

"medida y dignidad, un sentido ético exigente, vitalidad física y espiritual, su habilidad manual y su sentido artístico de-

berían ser estimables; su amor y apego a la tierra, de valor incalculables; el sentido comunal y el genio para la organización colectiva son cualidades a las que no debemos renunciar" (Ibid. p. 171).

Por otra parte, elementos negativos constituyeron, en algunos casos, su holgazanería, pero fundamentalmente su afición a las bebidas embriagantes, que lo alejaban de las actividades laborales; además, disminuían su potencial físico y mental y con ello su productividad.

Fue así como a partir de la exaltación y utilización de ciertos atributos indígenas, el gobierno callista a través del proyecto educativo de la Secretaría fue incorporando paulatinamente la forma de producción existente en las comunidades, refuncionalizándolas a su normatividad. Ejemplo de ello fue la función desarrollada por los maestros misioneros que llevaron a los pueblos y comunidades una serie de cursos con los cuales pretendían elevar el nivel de vida de los individuos, el deseo de superación y progreso, a fin de que los sujetos sintieran el deseo de acumular mayores conocimientos que les permitieran ascender socialmente.

En este sentido, el trabajo comunal que había signado la vida de los pueblos, perdió su esencia, ya que de haber constituido un beneficio para la población se había transformado en beneficio de exclusivo goce individual. Es así que se hizo evidente la antidemocracia del proyecto en virtud que era la SEP, como máxima educativa, la que definía objetivos, metas, así como, el carácter de la participación de los educandos en el mismo.

Este aspecto adquirió un doble sentido, : por un lado, la recuperación de ciertos elementos culturales indígenas, pero, en segundo término, la eliminación de algunos otros que al no ser recuperados definirían la desaparición cultural de ese grupo; en este sentido, podríamos señalar el caso del idioma.

Sáenz concedió especial importancia al idioma español que dominaban los grupos urbanos y los campesinos, toda vez que consideraba que con la Unificación lingüística se darían los primeros pasos para la integración nacional.

Es así como la política educativa de la SEP se caracterizó por la reforma iniciada tanto en el ámbito rural como urbano, a través de la introducción de los lineamientos de la escuela de la acción considerándola como la agencia civilizadora que permitiría la incorporación de los sectores marginados a la civilización, fortaleciendo en ellos el nacionalismo, asimismo, posibilitaría que los sujetos sociales adquirieran los elementos materiales e ideológicos que les permitirían progresar tanto individual como colectivamente, así como la posibilidad de adquirir los conocimientos académicos y el dominio del idioma. Todo esto con el objeto de alcanzar la homogeneización de los diversos sectores que conformaban el país, lo cual conllevaría a la integración nacional, requisito indispensable para la conformación de una nación. Esta política contenía una doble finalidad, por un lado, romper con el esquema academicista de la escuela; y por otra parte, introducir los lineamientos de la escuela de la acción, con la finalidad de impartir una educación capaz de proporcionar los elementos de preparación para el trabajo, elementos académicos y su utilización en problemas reales; así,

" La escuela de antaño, la de leer, escribir y contar, de elementos librescos y rutinarios... queda descalificada. En su lugar, el México de la Revolución ha creado una institución que si bien deficiente aún contempla resueltamente un plan de civilización integral, destinado a los pequeños y mayores; programa en el que las gentes cambian su vida alimenticia, en el

que se introduce agua al pueblo, enseñar el castellano, conservar y revivir el genio artístico o acostumar a las gentes a la acción coordinada, son todas actividades estimables y valiosas". (Gonzalo Aguirre Beltrán. Antología de Moisés Sáenz. p. 43).

La escuela, en este contexto, fue considerada como un centro educativo comunal que trascendió las paredes del aula para incidir en la vida diaria de los habitantes y constituirse como un centro de organización en la comunidad. Asimismo, recuperando su carácter académico, la escuela se diseñó para romper su exclusivismo que le caracterizaba, toda vez que llevaba conocimientos tanto a niños como a los adultos. Dada la innovación que representaba, el proyecto requirió para su instrumentalización de un agente educativo diferente, ya que ni el maestro ni el alumno podrían permanecer pasivos. El maestro como agente educativo se encontraba en constante preparación, lo que le permitió no sólo enseñar a leer y a escribir, sino también a manejar conocimientos sobre agricultura, ganadería, carpintería, etc.; además, difundió otro tipo de hábitos como el ahorro. De este modo, la escuela adquirió un sentido práctico, para ello se implementaron cursos de verano en la Ciudad de México, impartidos por los maestros misioneros o bien en los pequeños centros de capacitación que se establecieron en los Estados a donde ya habían impartido cursos las Misiones. El sujeto educativo no se limitó a aquellos sujetos entre los 6 y los 15 años de pertenencia urbana, sino que además se consideró que los adultos de zonas rurales y los indígenas tenían un rico potencial que podía y debía ser explotado. Una de las principales características de la nueva educación es que por lo menos a nivel teórico se perdió la distancia existente entre agente y sujeto educativo del sistema tradicional, al perderse la dicotomía educador-educando, se dió la pauta para es-

tablecer un proceso de mutua participación y comunicación, donde el educador es educando y el educando es educador.

LA ESCUELA RURAL MEXICANA

" El Señor Sáenz, afirmaba ..., que en ninguna parte ha visto de una escuela socializada que en algunas de estas escuelas rurales de México. Yo deseo ir más lejos y decir que no hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad, que se encuentra en éste desarrollo." Dewey, J.

Para Moisés Sáenz, uno de los arquitectos del proyecto educativo, la escuela que debería implantar el gobierno no era aquella que se definía como 'de peor es nada', que continuamente se edificaba y cuya característica fundamental era su desconexión con el medio rural y consecuentemente, las necesidades de sus habitantes. Por el contrario, la escuela que se proyectaba debería, además de impartir los conocimientos tradicionales, tomar en cuenta la multiplicidad de problemas que aquejaban al campo. A decir de Sáenz, tales problemas eran:

" El conglomerado indígena mexicano, las masas campesinas, la ignorancia del idioma castellano, la falta de comunicación, el ambiente pasivo que envuelve al indígena y campesino, el contenido cultural del medio social, el mestizaje, el estado económico. "

(Sáenz, M. "La escuela...", p.1)

Como se puede observar, para él la persistencia de tales problemáticas se convirtió en serio obstáculo tanto para la modernización capitalista como para la integración nacional, además de

constituir una bomba de tiempo que en cualquier momento podría estallar. Por eso se hacía preciso reformar el sistema educativo desde los centros de enseñanza, los departamentos que conformaban la S.E.P. hasta los programas educativos, consecuentemente también la pedagogía rectora de los mismos. De manera que el proyecto educativo se concebía como un medio para obtener consenso en la población rural.

Hacia 1925 se iniciaron los trabajos para la reestructuración de la S.E.P. En primer lugar, la Secretaría estableció convenios con los gobiernos estatales en los que se acordaba el apoyo económico y material a sus escuelas, siempre y cuando éstas se sujetaran a los programas que se les dictara, asegurando con ello la implementación de una normatividad elaborada desde el centro y acorde con la política del Estado.

En segundo lugar se adoptó como centro rector del proyecto educativo, los postulados de la escuela de la acción, justificando esta medida al señalar que, si se pretendía transformar al país, era preciso hacerlo desde los mismos lugares, con sus habitantes y utilizando sus propios medios; de esta manera, se intentaba hacer partícipe a la población de un proyecto que, de alguna manera, les redituaria beneficios.

Aunado a este proyecto se reestructuraron algunos departamentos para que se adaptaran a los cambios, y en algunos casos se crearon otros que viniesen a reforzar los ya existentes. La Secretaría, por tanto quedó constituida de la siguiente manera:

"Departamento de Bibliotecas, Departamento de Bellas Artes, Departamento de Enseñanza Primaria y Normal del DF, Departamento Administrativo, Departamento de Escuelas Rurales, Departamento de Enseñanza Técnica y Departamento de Psicopedagogía e Higiene. Las di

visiones menores son la Dirección Editorial, La Dirección de Misiones Culturales, la Dirección de Escuelas Secundarias, la Dirección de Arqueología, la Caja de Ahorro Escolar, la Dirección de Estadística, la Dirección de Construcciones y Reparaciones y la Oficina de Extensión Educativa por Radio ". (Katherine M. Cook, "La Casa del Pueblo", p. 85)

Reestructurada la S.E.P. tanto institucionalmente como en su pedagogía, se procedió a elaborar el proyecto educativo del país.

a) La Casa del Pueblo.

Bajo la presidencia de Calles quedó constituido el primero de enero de 1925, el Departamento de Escuelas Rurales Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, institución que estaría colaborando estrechamente con el también recientemente formado Departamento de Misiones Culturales. Con esta labor se pretendía establecer una mayor articulación entre los departamentos con problemáticas comunes y en ello residía la importancia del proyecto.

El Departamento, en lo referente a escuelas rurales, tenía la obligación de llevar la educación a todas aquellas poblaciones que la solicitaran. Sin embargo, la solicitud no siempre garantizaba su satisfacción ya que el gobierno debía estar totalmente seguro de que el pueblo la necesitara, además de que poseyera los medios para solventarla, así como la preocupación de cuidarla; esta renuencia se debía a que en años anteriores la escuela había sido utilizada por caciques con el objetivo de legitimarse ante los ciudadanos y seguir ejerciendo su dominio. Por estas razones la S.E.P. decidió colocar edificios escolares únicamente:

" 1.- En poblados que carecen de todo establecimiento educativo o en aquellos que teniendo población muy densa, el número de niños que concurren a la escuela existente es ínfimo en relación a los escolares.

2.- En lugares que se encuentren a más de tres kilómetros por lo menos de un establecimiento educativo. "

(S.E.P. "El Esfuerzo educativo", p. 22)

De esta manera, la Secretaría aseguraba su control ~~sobre~~ los centros educativos establecidos en zonas rurales específicas.

Establecida la institución y comprometida la población para mantenerla y cuidarla, se procedió a elegir dentro de la misma población a aquellos que demostraran mayor destreza en el trabajo además de saber leer y escribir, asignándoles la función docente en la comunidad. Aunada a esta labor, se instituyeron los Comités de Educación que tenían como objetivo estrechar los nexos que se iban formando entre la comunidad y la escuela y de igual modo, contribuir al mejoramiento de ambas. Un hecho característico en los procesos anteriormente descritos fue la elección de aquellos individuos con prestigio y liderazgo dentro de la comunidad, lo cual, en la mayoría de los casos, permitió la aceptación del proyecto sin muchas protestas, contribuyendo a la vez a la extensión de la injerencia estatal a través de los mismos.

En lo que al campo se refiere, se impulsó el proyecto vasconcelista conocido como 'La Escuela Rural Mexicana o 'La Casa del Pueblo', cuyos objetivos fueron:

"Lograr por medio de la acción educa

cativa en la comunidad, la integración nacional e ir construyendo al mismo tiempo la identidad nacional; la formación y capacitación de maestros para llevar a la práctica el proyecto político e ideológico emanado de la revolución mexicana; igualmente era necesario impulsar mediante el sistema educativo nacional la transformación económica, política y cultural de las comunidades rurales contribuyendo ello al desarrollo del país. "

(U.P.N., "Política...", p. 63)

Las Casas del Pueblo fueron los primeros centros educativos creados por el proyecto educativo, su edificación, así como su mantenimiento, en la mayoría de los casos se debió al esfuerzo de la comunidad. La Casa del Pueblo llegaba a cobrar tal importancia para los poblados, que sus habitantes procuraban mantenerla en perfecto orden contribuyendo cada uno según sus capacidades, ya fuera económicamente, o los más con su trabajo, pero siempre todos cooperando para conservar su Casa del Pueblo. Este espíritu de trabajo y armonía llevó a Sáenz a escribir:

" En estas escuelas rurales nunca se sabe donde termina la escuela y principia el pueblo, ni donde se acaba la vida del pueblo y empieza la escolar porque volviendo por su futuro primitivo de agencia social real, ~~esta~~ escuela es una con la comunidad. La Casa del Pueblo se llamó al principio, de hecho sigue siéndolo y pedimos que el pueblo sea la casa de la escuela. "

(Moisés Sáenz. "La escuela..." Con
ferencia, p. 10).

De esta manera la escuela era concebida como una institución es
total que englobaba todos los aspectos de la vida comunal.
Una de las características más significativas de la Casa del
Pueblo, fue la improvisación en que se trabajó, ya que no se
llevó a cabo el proceso de investigación previa necesario para
el establecimiento de estas escuelas, y que se manifestó en la
heterogeneidad de sus planes de estudio, elaborados por los
inspectores que la S.E.P. enviaba a las poblaciones. Para és-
tos era fundamental elaborar un proyecto con base en las carac-
terísticas, necesidades y potencialidades de la población, ya
que en la medida en que se tomara en cuenta estas variantes los
resultados serían más favorables. De ahí que se estableciera
como norma que la población tuviera un programa acorde a su si-
tuación. para fortalecer ésto, la S.E.P. emitió una circular en
la que se expresa que en las escuelas rurales no se aplicarían
exámenes y se establecían los criterios que debían regir a las
mismas. Tan solo describe la circular:

"... se convocará al pueblo a una
reunión general en el estableci-
miento y se verificará una fiesta
final en la que los niños demues-
tren sus aptitudes adquiridas y
presenten los trabajos hechos, du
rante el año, sin que ésto se
oponga a las pruebas frecuentes
que haga el maestro durante el
año para conocer los adelantos de
sus alumnos. "

("El Universal", 2da. sección, 23
de noviembre de 1925, p. 1)

En la misma circular se especificaban los horarios de trabajo y

los períodos vacacionales de la escuela. para el primero se estipulaba que la escuela debería funcionar tomando en cuenta las ocupaciones de los habitantes, a lo largo del día trabajaría con los niños y con los adultos una hora y media, preferentemente en un horario nocturno. En cuanto al segundo aspecto se recomendaba que el trabajo de un año se dividiera en diez meses de labores y el periodo de dos meses de descanso se dividiera en pequeños períodos distribuidos a lo largo de los meses de trabajo escolar.

Si bien era cierto que cada población debería contar con un proyecto particular, tal proyecto no podía alejarse de los objetivos fundamentales del programa político-pedagógico de la S.E.P. y del mismo grupo dominante, el cual, buscaba la unidad e identidad nacional. Para obtener este objetivo, la escuela rural debería propiciar la transformación económica y social de los pueblos a través de estos lineamientos generales:

- 1.- La implantación de prácticas que tiendan a la conservación de la salud y la vida.
- 2.- La elevación de ocupación habitual (para combatir el ocio).
- 3.- El desarrollo del estado económico.
- 4.- A la desanalfabetización de niños y adultos.
- 5.- El cultivo de sentimientos cívicos y patrióticos.
- 6.- A la dignificación de la vida doméstica.
- 7.- Y a la organización del vecindario, esto es, su integración mediante el intercambio de ideas y de sentimientos y de servicios

que ofrecen las instituciones funcionales, v.gr. cooperativas, asociaciones con fines de salubridad, pro caminos, etc. " (Op.

cit. "El Esfuerzo...", p. 19-20)

El primer paso para la transformación económica fue la adaptación de la Casa del Pueblo a las condiciones económicas, sociales y hasta climatológicas de la región, existiendo por ello, dos tipos de escuelas, las de aulas cerradas y las de aulas abiertas. La primera solía recomendarse para aquellas poblaciones donde el clima era impredecible, asimismo, por el alto costo de sus materiales y las características de sus construcciones se recomendaba en los lugares con mayores posibilidades económicas. Por el contrario, la escuela con aulas abiertas, dada su fácil edificación, se recomendaba a poblaciones con climas agradables y con escasos recursos económicos (ver anexo 1). Algo que no podía faltar en estas escuelas era la habitación del maestro que debería de contar con los elementos materiales para su estadía.

A pesar de sus diferencias materiales, ambas escuelas deberían contar con grandes espacios donde se colocaban los anexos de trabajos agrícolas y de cría y cuidados animales. A través de tales anexos la S.E.P. improvisaba cursos con los cuales pretendía transformar la vida económica del pueblo, introduciendo nuevas técnicas de producción.

El anexo para trabajos agrícolas se encontraba dividido en la parcela individual y la parcela colectiva o huerto escolar; la diferencia entre ambas radicaba en la apropiación del producto final que, en el caso de la parcela individual, le correspondía al trabajador, mientras que en la otra modalidad este producto solía invertirse, ya fuese en el mejoramiento de la escuela, los caminos, los animales, para el propio anexo o bien en la biblioteca escolar de la Casa. (ver anexo 1).

Esta diferencia cobra especial importancia en cuanto que la Secretaría hizo uso de ella para orientar a los pueblos hacia el desarrollo capitalista, ya que solía implementar un curso de capacitación agrícola donde se enseñaban las ventajas económicas que se obtenían con tal o cual producto y con el cambio o mejoramiento de las técnicas de trabajo. Al final de cada curso se premiaba a los grupos o individuos que hubiesen logrado mejores resultados.

Si bien era cierto que estos cursos se impartían a todo el pueblo y se desarrollaban en las tierras colectivas, su intencionalidad de ningún modo fue la búsqueda del mejoramiento colectivo 'per se', sino que, por el contrario, se pretendía formar sujetos con mentalidad individualista que buscaran, en primer lugar, su mejoramiento y , en segundo lugar, el de la población. Los resultados no desmerecieron la expectativa cuando se generaron competencias entre los poblados o los individuos para demostrar la eficiencia de sus conocimientos.

Con el anexo para la cría y cuidado de animales se pretendía crear pequeñas granjas al estilo norteamericano, con la cría de especies tales como gallinas, cerdos, vacas, cabras, borregos y conejos. Es decir especies siempre existentes en cualquier poblado, lo que redituaría en un doble beneficio, ya que por una parte la comercialización de las especies significaría una entrada económica para el pueblo, y por otra, la posibilidad de diversificar la canasta alimenticia, transformando así los hábitos alimenticios de la comunidad. Paralelamente a esta labor se implementaron cursos de pequeñas industrias que pretendían impulsar los oficios típicos del lugar, de ahí que se impartieran clases de tejido, cestería y curtiduría.

Otro aspecto importante dentro de la transformación económica de los pueblos fue el mejoramiento de los caminos, calles y casas; labor en la cual participó toda la comunidad desde los más pequeños hasta los más grandes. La remodelación -como in-

dica José Santos Valdéz- se iniciaba con el trazado de calles y plazas, nombre o numeración de las mismas; además, con ayuda oficial se abrieron o mejoraron veredas y caminos, se instalaron correos y en la medida de lo posible, teléfonos y telégrafos. (UPN. "Política...", p. 75)

Con esta transformación se pretendía terminar con el aislamiento y generar relaciones comerciales y sociales, indispensables para la ampliación del mercado nacional que demandaba el proyecto capitalista de los sonorenses. Por otra parte, los cambios económicos adquirieron connotaciones sociales en relación a los pueblos y permitieron el conocimiento de ideas prácticas hasta ese momento desconocidas.

En cuanto a su acción social, la Escuela Rural tenía la obligación de generar nuevos hábitos; para tal objetivo, en los primeros años de trabajo se organizaron cursos de educación higiénica, cuyo contenido era bastante importante, ya que en ellos se explicaban las ventajas de aseo personal, de la purificación e instalación de mejores conductos de agua. Al mismo tiempo, se iniciaron campañas de cuidado y prevención de enfermedades. En estos ciclos era indispensable la instalación de una clínica o centro de salud oficiales en la que los maestros, y en algunos casos, los trabajadores sociales enseñaban a inyectar y primeros auxilios; en suma, todas las ventajas de la medicina moderna intentando con ello, combatir la influencia del brujo (a) o curandero (a) en la población.

Una de las mayores preocupaciones del proyecto de la S.E.P. era el alto porcentaje de alcoholismo que desde su punto de vista, constituía un lastre para el mejoramiento de la sociedad. Para eliminarlo o minimizar sus efectos, se iniciaron campañas antialcohólicas que a través de folletos y pláticas explicaban los efectos negativos del alcohol. Pero los mejores resultados se obtuvieron con los teatros al aire libre, escenarios donde se dramatizaban sus efectos degradantes, in-

troyectando un normativo simbólico con una moralidad diferente que respondiera a las necesidades del proyecto de desarrollo del Estado, que requería sujetos saludables, aptos para el trabajo.

Es justo mencionar la importancia de los teatros al aire libre ya que en aquellos casos en que la población se mostraba re-nuente ante el establecimiento de la escuela, el medio más idóneo para el acercamiento lo constituía el teatro, que atraía en primer lugar a los niños y en segundo lugar a los adultos. De ahí que, como indica Katherine M. Cook, el teatro se convirtió en

*Un medio para enseñar a la comunidad los principios esenciales de la salud, las lecciones fundamentales de economía o bien como medio para la sana recreación."

(Katherine, Op. cit., p. 21)

La escuela rural, además de ello, tenía la obligación de formar una identidad nacional a partir de la exaltación del pasado indígena (sin que ello significara el rechazo a lo español), de las figuras y símbolos más representativos de los períodos insurgentes, y de la enseñanza del español, aspectos que contribuirían a que los sujetos se sintieran parte de una misma nación y asimismo, se identificaran como mexicanos. Esto conllevaría a la unificación nacional, que era un elemento esencial para el proyecto político dominante. Para el primer aspecto fueron bastante comunes las fiestas donde se presentaban danzas, poemas, murales, etc. típicamente indígenas. En cuanto al segundo aspecto, se consideraba que se debía fomentar a través de:

"(...)

b) Informaciones relativas al origen del pueblo mexicano. Quién

proclamó la Independencia de México. Pláticas sobre los hombres más notables de nuestra historia: Morelos, Juárez, Guerrero, Madero, etc.

c) Información muy somera relativa a nuestra organización política actual, a fin de que los niños tengan una idea de lo que debe ser un gobierno popular.

d) Dramatización de algunos episodios de nuestra historia en que tomen parte los niños, con motivo de las fiestas nacionales.

e) Saludo a la bandera y canto del Himno nacional. " (S.E.P. El sistema de escuelas rurales, p. 68)

Para fortalecer su labor el maestro organizaba actos en los cuales el asistente principal era el pueblo, tales como festivales, funciones teatrales y pequeños recorridos a los alrededores teniendo todos ellos una doble finalidad: por un lado, observar la evolución de la comunidad y, por otro, estrechar los lazos de solidaridad y mutuo apoyo que existían. Posteriormente, los paseos se realizaban a poblaciones vecinas, las cuales por este solo hecho, recibían con gran entusiasmo a los visitantes y, cuando se presentaba la oportunidad, les mostraban La Casa del Pueblo, organizando pequeños actos para mostrar los adelantos obtenidos desde la instalación de la escuela; con estas visitas poco a poco se iban dirimiendo las seculares diferencias entre poblaciones vecinas, consiguiendo que pudiesen coexistir prestándose todo tipo de apoyo en cualquier circunstancia, hecho que beneficiaba en gran medida al proyecto integrador del grupo dominante.

Si bien era cierto que la Escuela Rural Mexicana orientó su labor hacia el niño, su función no terminó allí, ya que extenderla a los adultos fue otro de sus objetivos primordiales, como a continuación se señala:

"La educación para adultos fue un objetivo inicial ya que se suponía que el alfabetizar, exclusivamente al niño (sin extenderlo a los adultos) adquiriría con su desarrollo los viejos sistemas que se habían erradicado."

(M. Cook, K. "La Casa..." p. 37)

Es decir, con esta labor se pretendía la transformación gradual de todos los miembros de la comunidad, además la educación de adultos significaba la posibilidad de capacitar fuerza de trabajo con experiencia laboral.

Generalmente los adultos solían asistir a clases nocturnas, en las que estudiaban, discutían y hasta proponían soluciones a los problemas de mayor repercusión dentro de la comunidad, al mismo tiempo aprendían a leer y escribir. Estas clases se caracterizaban por la entusiasta participación de la población adulta lo que era utilizado por el maestro para fortalecer los vínculos de unidad que se iban formando.

Con el fin de orientar y capacitar a la comunidad y principalmente al maestro en el mejor funcionamiento de la escuela, la S.E.P. dispuso la creación de las Escuelas Tipo. Estos centros se encontraban ubicados preferentemente en la capital del Estado y, cuando esto era posible se edificaban en zonas alejadas a la ciudad (5). En las Escuelas Tipo, dado que se contaba con los medios económicos, se realizaban demostraciones de lo que debía ser el trabajo en los anexos, en las industrias, en la organización social, en el teatro al aire libre, etc.; de esta manera, en una forma práctica, tanto la comunidad como el maestro aprendían a organizar y mejorar el trabajo que desarrollaban en la escuela.

b) Misiones Culturales y Normal Rural

Dada la importancia que para el proyecto constituyó el magisterio, ya que de su labor dependía, en gran medida, el éxito o fracaso del programa, se mostró un gran interés por elevar el rendimiento de este sector a través de las Misiones Culturales y de la Escuela Normal Rural.

Las misiones culturales fueron uno de los pilares en que se apoyó el proyecto de educación rural en cuanto a capacitación magisterial se refiere, sin embargo también se le atribuyeron otros objetivos: como llevar los lineamientos de la escuela de la acción, y la nueva normatividad elaborada por el grupo dominante; además de la detección de las necesidades regionales que debían considerarse para la planificación y organización de los cursos (Institutos) que se implementaron en las diversas regiones donde fueron asignadas las misiones.

Primeramente, la misión cultural estaba conformada por un grupo de maestros y profesionales que iban recorriendo los poblados donde existían escuelas rurales con el fin de preparar maestros no sólo en la técnica de la educación sino también de la agricultura y las pequeñas industrias,

" El primer ensayo se llevó a cabo en octubre de dicho año (1923), en el poblado de Zacuilpan, Hgo. Allí se reunieron los maestros de la región para recibir un curso de mejoramiento; enseñanzas que se hicieron extensivas a los habitantes del pueblo, adquiriendo así la institución un nuevo aspecto que no se había tenido en cuenta al crearla. (Castillo, I. "México y su ... p. 255).

Paralelamente, los maestros misioneros participaban activamente

en la conformación de organizaciones sociales que tenían gran incidencia en la vida cotidiana de las comunidades, ya que debía ir equipada para realizar labores sociales como vacunación y aplicación de medidas profilácticas para enfermedades que continuamente ocasionaban epidemias.

Por otro lado, viajar por todo el territorio implicaba un intercambio de información sobre los hábitos que identificaban a cada región para realizar así un estudio de necesidades y planificar de acuerdo con ellas los institutos, así como elegir a los maestros más capaces para impartirlos, pues desde el punto de vista de la escuela de la acción el trabajo no consistía en la enseñanza de una 'pedagogía teórica' sino, como expresa el propio Sáenz respecto de la labor de las misiones:

" La Misión pasará en cada centro dos o tres semanas, desarrollando un programa que, en términos generales consistirá en clases de demostración práctica de la labor del maestro al frente de la escuela, de entrenamiento específico para que el maestro desarrolle en la aldea o pueblo donde sirva cierta labor de mejoramiento y elevación sociales. " (S.E.P. "El mejoramiento..." Archivo histórico).

Los cursos iniciales de las misiones consistían en la difusión de hábitos de higiene y alimentación, de erradicación de vicios, además de nuevas técnicas de cultivo entre otros, e incluso de tipo doméstico como bordados y tejidos, y algunos de recreación artística como coros y orfeones. Estos cursos estaban a cargo de cuatro o cinco especialistas: un educador, una trabajadora social, un profesor de educación física, un experto en agricultura o en pequeñas industrias.

No obstante el entusiasmo que estos 'misioneros' pusieron en su labor, poco a poco fue resultando insuficiente. la preparación de los maestros debido al poco tiempo que duraban los Institutos, pues difícilmente cubrían los objetivos, además, las mismas poblaciones fueron solicitando cursos extensivos para ellos y cada vez iban creciendo más las funciones de la Misión, de manera que para 1926, fue necesario crear, dentro de la S.E.P., un departamento específico llamado Dirección de Misiones Culturales. Para entonces la misión del maestro misionero no había cambiado sustancialmente; sin embargo, si se había transformado la concepción del mismo, si anteriormente se les había comparado con los frailes misioneros que llevaban el idioma y la cultura a los pueblos bárbaros, ahora se les equiparaba con los pastores misioneros que llevaban la 'civilización', la técnica y la industria a los lugares donde aún no llegaba. Eran los encargados de abrir nuevas formas de comunicación y comercio, además de difundir la ideología de la revolución y sus beneficios, todo ello con el fin de contribuir a la integración nacional.

Las funciones que las misiones tenían en el plano formal eran, reclutar voluntarios que tuvieran amplios conocimientos sobre la región y que supieran leer y escribir (a quienes se les aplicaban una serie de exámenes a fin de determinar sus aptitudes para enseñar). Ellos mismos diseñaban su propio plan de trabajo y estudios con base en el estudio de necesidades previamente realizado; en el que se incluían materias de tipo formal como geografía e historia nacional ya que estas materias contribuían a eliminar los regionalismos e introyectar en los campesinos e indígenas el nacionalismo y sentido de pertenencia a una única nación: México.

Asimismo, se impartían conocimientos elementales sobre la medicina e higiene, con el fin de disminuir la influencia de la medicina tradicional y el chamanismo heredadas de las culturas prehispánicas, disminuyendo en ocasiones la influencia de los bru-

jos y yerberos para inclinarse a la práctica de la medicina moderna, intencionalidad que no implicó el total rechazo a éste tipo de prácticas ya que en algunas ocasiones el brujo o yerbero trabajaron simultáneamente con el médico; además la posibilidad de cooptar a estos personajes de la comunidad facilitaba la aceptación del proyecto del Estado. También se perseguía la erradicación de enfermedades producidas por la contaminación, tanto del agua como de los alimentos, así como las infecciones dérmicas como la tiña (6).

Por último, aunque no menos importantes, eran los contenidos matemáticos elementales que formaban parte del plan de estudios. Todo lo anterior aunado a conocimientos de tipo práctico como nuevas técnicas de cultivo, introducción de diferentes cultivos propios a la región, creación de pequeñas industrias y talleres artesanales y, por ende, un nuevo intercambio comercial propiciado por el desarrollo que la comunidad lograra.

Desde otro punto de vista este programa era clave, sobretudo para conceptualizar nuevas formas de planificación y urbanismo, con el fin de ir creando una infraestructura básica para el mejor aprovechamiento de los recursos naturales de cada región, lo cual no sólo sería un beneficio para el país sino particularmente para los integrantes de la comunidad pues les permitía lograr un mejoramiento en sus condiciones de vida.

Al ir creciendo las necesidades de las Misiones Culturales, algunas de ellas tuvieron que quedarse fijas, por lo que se creó un mecanismo de inspección ; de este modo, los inspectores eran los que realizaban la labor ambulante que anteriormente realizaban las misiones. Simultáneamente los inspectores tuvieron una labor más: la creación de Comités de Apoyo y Educación, así como las Sociedades de Padres de Familia en cada población donde había escuelas, constituyendo tanto las modalidades como los inspectores correas de transmisión del proyecto educativo de la Secretaría. El Comité supervisaba la escuela en todos los sentidos, desde su estructura física hasta su funcionamiento, lo cual significó un

enlace entre la comunidad y la escuela, al grado que donde el Comité tuvo éxito, fue también donde la Casa del Pueblo lo tuvo y donde la propia Misión también lo tenía.

Por su parte el inspector tenía a su cargo alrededor de 40 escuelas en un territorio bastante extenso, con malas comunicaciones y, a menudo, tenía que viajar a caballo por zonas despobladas y por largo tiempo para trasladarse de una escuela a otra, ya que por lo menos cada escuela debía ser visitada tres veces al año; su papel era determinante para el buen funcionamiento de la Misión, ya que era el encargado de que las necesidades se subsanaran del modo más adecuado. Por otro lado, también era el enlace, entre la S.E.P., las Misiones y las escuelas.

Los Comités de Educación ocuparon junto con el Teatro al Aire Libre, un lugar preponderante en la comunidad ya que constituían el primer contacto entre la S.E.P. y la comunidad. El Comité de educación constantemente se interrelacionaba con otras instituciones para coordinar sus trabajos y así aprovechar al máximo sus ingresos. Un ejemplo de ello fue la labor de fomento del hábito del ahorro en la población.

Se puede decir que la escuela Normal Rural y las Misiones Culturales funcionaron al unísono, pues ambas fueron creadas con la finalidad de preparar a los maestros en servicio, pero sobre todo, se hizo necesaria la creación de la Escuela Normal Rural ya que el reclutamiento de profesores no cubría las necesidades educativas del proyecto, toda vez que ya en el ejercicio profesional se evidenciaba su precaria preparación, pues como ya se mencionó, algunos eran reclutados entre la gente supuestamente más preparada de la comunidad (que a veces escasamente había cubierto cuarto año de primaria, y en muchos casos sólo bastaba con que supiera leer y escribir y tuviera dotes de líder o 'carisma' para que se considerara a alguien adecuado para ser maestro), o bien porque había tomado algunos cursos de verano en la Universidad o en las Misiones Culturales. Entonces se hizo necesaria la creación de una institución fuera de las ya existen-

tes capaz de proporcionar cursos de orientación, preparación y mejoramiento profesional fuera de los períodos vacacionales, y que brindara una mayor sistematización en la preparación de profesores, sobre todo a aquellas áreas de tanta importancia para la integración nacional como eran la historia y la geografía del país.

La primera Normal Rural funcionó de manera informal en Tacámbaro, Michoacán, en 1922, cuyos planes de estudio fueron elaborados con base en los utilizados en las Normales Urbanas, posteriormente se creo otra en Molango, Hidalgo, sin embargo, ambas tuvieron la gran deficiencia de no estar vinculadas con la vida del campo. La escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal en Oaxaca fue la primera que se diseñó con un programa específico para la preparación de maestros campesinos, siguiendo el modelo de Educación Integral en tres campos de aprendizaje: Prácticas de campo (técnicas agrícolas y ganaderas), trabajos de oficios y pequeñas industrias y educación física.

Pero además era necesario que los profesores adquirieran una visión general de los objetivos del proyecto educativo a nivel nacional, y de que tomaran conciencia de la necesidad de difundir el normativo encaminado a propiciar la industrialización del país y el mejor aprovechamiento de los recursos naturales, además de prepararlos para trabajar en la comunidad en la enseñanza de lo que según el propio Sáenz era el problema fundamental de México: el aprendizaje de hábitos de vida.

Todo lo anterior se puede observar en los siguientes objetivos, pues una vez que se tenía una base material en la cual se comenzara a funcionar,

" ... la escuela normal rural se propone:

- a) la preparación académica de los maestros indispensable para el trabajo de incorporación cultural que les será encomendado; b) la preparación profesional necesaria que los capacite para el ejercicio

inteligente del magisterio en las comunidades rurales y c) la preparación práctica en agricultura y crianza de animales, oficios e industrias rurales a fin de ponerlos en condiciones de promover efectivamente, el progreso de las comunidades." (Aguirre Beltrán, "Teoría...", p.118).

Con base en estos preceptos se diseñó el currículum, que constaba de cuatro semestres en los que se contemplaban además de enseñanzas teóricas cursos prácticos; así, en los cuatro semestres se establecían: Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Canto y Educación Física, Economía Doméstica, Trabajos Agrícolas y, Oficios e Industrias Rurales. Estos conocimientos se irían complementando con cursos específicos en cada uno de los semestres: Ciencias Sociales, Escritura y Dibujo, y Estudios de la Naturaleza en el primer semestre; Anatomía, Fisiología e Higiene en el segundo semestre; Estudio de la Vida Rural, Técnica para la Enseñanza de la Lectura y Escritura, Conocimiento del Niño y Principios de Educación en el tercer semestre, en el cual además se contemplaba la observación directa en la escuela primaria rural anexa; y Técnicas de la Enseñanza, y Organización Social para el Mejoramiento de las Comunidades en el cuarto semestre, que establece además, una práctica permanente en las escuelas rurales y comunidades de la zona.

Con estas enseñanzas se trataba de proporcionar al futuro maestro los elementos necesarios para transmitir los conocimientos elementales sobre lectura y escritura, así como de Aritmética y Geometría; sin embargo, también adquirió importancia la tarea de fomentar nuevos hábitos de vida y de trabajo razón por la cual se les transmitían conocimientos tendientes a capacitarlos en trabajos agrícolas, pequeñas industrias, economía doméstica, así como cursos que les brindaran el conocimiento de su campo de trabajo; es decir, el ámbito rural (estudio de la vida rural).

Las normales rurales fueron concebidas como internados para así crear entre los educandos un ambiente familiar, además porque los maestros que asistían a ellas provenían de diferentes regiones y no les era posible ir y venir cotidianamente.

Para llevar a cabo la tarea de preparación magisterial la escuela debía contar con seis hectáreas por lo menos para sembradío. Asimismo, debía contar con todos los servicios para que las personas que ahí habitaran se encontraran cómodas; debía contar con instalaciones para experimentación (talleres, laboratorios, etc.); además debía contar con una escuela primaria anexa para la práctica profesional de los alumnos.

Para ingresar a ellas en un principio se exigió que los alumnos hubieran cursado por lo menos la primaria, sin embargo, la escasa población con estas características hizo necesario bajar el nivel hasta el cuarto grado. Dado que en este proyecto el maestro era visto como un pastor protestante que practicaba una vida ascética, se pedía como requisito al aspirante, gozar de buena salud y reputación; además de sentir vocación por la enseñanza. Para su instalación se echó mano de las casas de exhaciendas abandonadas y de todos los recursos existentes ahí, sin embargo, la población civil también contribuyó de varias formas, que iban desde la construcción y adaptación del mobiliario hasta donativos en dinero y especies para poder poner a funcionar las escuelas.

Esta fue una institución innovadora no sólo en cuanto a la preparación magisterial, ya con una base teórica determinada, sino que hasta antes de su creación, la enseñanza a este nivel era puramente académica y verbalista, de acuerdo con el sistema positivista universitario, ahora en cambio la escuela de la acción proporcionaba conocimientos prácticos necesarios para apoyar la educación en programas apegados a la realidad de los educandos y educadores, pues la escuela debía contar con los aditamentos necesarios, y si no los tenía, debía buscar la manera de construirlos o conseguirlos para poder llevar a la práctica todos aque-

llos conocimientos aprendidos para desarrollar ampliamente el sentido de investigación y de creación de los educandos. (Ver Anexo 2).

c) Educación Indígena.

El último eslabón de la cadena que completa el proyecto de educación rural en este período es el programa de educación indígena, aspecto que para Sáenz era de vital importancia y quizá en donde se podría apreciar mejor el principal objetivo de su proyecto: lograr por medio de la acción educativa la integración nacional. Expresado de esta manera:

" No incorporar al indio, sino integrar México. En tal proceso entrarán todos los elementos de la nacionalidad, los factores humanos, las fuerzas vitales, las circunstancias del ambiente, las exigencias económicas y por añadidura cuanto de idealismo y sentimiento podemos poner en la empresa. Integrar sabiendo que no se incauta el mexicano al indio, y al reivindicar lo autóctono también ha de desplazarse el producto del proceso histórico que nos ha dominado. (...) Integrar estableciendo la base física, la comunicación material, combatiendo el aislamiento y el localismo y el regionalismo hasta donde choque con la coherencia colectiva y con el ideal común. Integrar en lo cultural y en lo político y no vendiendo retazos de civilización ni imponiendo cartabones de cultura." (Sáenz, "México Integrado", pp. 111-112).

En base a estas premisas debía educarse a las comunidades para lograr en su seno cambios significativos. Sin embargo, el pro-

blema no era meramente escolar, sino que existía una serie de aspectos que quedaban fuera, uno de ellos era la cuestión alimenticia:

"... el estómago ha de ser satisfecho antes que el corazón y la inteligencia entren en juego." (Ibid., p. 20).

De modo que el proyecto educativo debía abarcar todos los aspectos de la vida comunitaria para contribuir verdaderamente al proceso de desarrollo económico del país. En otras palabras, no servía de nada saber leer y escribir si esto no contribuía a la modificación de la realidad cotidiana de los individuos, de manera que alfabetizar implicaba asimismo culturizar; para ello el programa debía incluir los principales objetivos de la educación integral como: la adquisición de nuevos hábitos (alimenticios y domésticos), la castellanización, el conservar y revivir el genio artístico y, por último, la socialización del trabajo.

El primer aspecto se lograría a partir de la acción voluntaria y el sentido común de los maestros en su trabajo directo; a través de pláticas y consejos a los miembros de la comunidad, así como de sus propias acciones que mostraran a los sujetos las ventajas de los hábitos urbanos sobre los indígenas.

El segundo era fundamental para el proyecto de integración, ya que Sáenz consideraba al idioma como elemento esencial en la unificación de valores culturales de un pueblo, puesto que

" El idioma no es un símbolo abstracto, es un signo de actividad, de vida. Hablamos porque vivimos. Castellanizar una comunidad ha de significar fomentar actividades que engendren nuevos conceptos, conceptos castellanos, que lo mismo decir para el caso mexicano: enriquecer la vida para que los nuevos símbolos resulten naturales." (Ibidem.)

Es así como el lenguaje encuentra su lugar en el discurso político, en tanto que es la expresión de la experiencia cotidiana, también traduce las prácticas que en este caso estaban en proceso de institucionalización, pero además constituirían a los individuos, desechando aquellos elementos culturales que presentes en la comunidad no fueran útiles al proyecto o que generasen conflicto con éste; tales como: autoconsumo, autogobierno, aislamiento, heterogeneidad lingüística, etc. Así, también significativo la aculturación para el indio ya que como indica Sáenz, aunque

"El español es nuestro idioma, nuestro respeto hacia el indio no nos conduce a la falacia de respetar sus rasgos obviamente negativos." ("El Nacional Revolucionario", agosto 3 de 1929).

De manera que la escuela como una instancia política debía avocarse a la tarea de castellanizar, logrando así nexos de comunicación entre los pueblos hasta llegar a constituir una homogeneidad lingüística.

El tercer aspecto fue el más creativo del proyecto, pues consistía en la conjugación del arte con el trabajo, y en el rescate de todo el bagaje cultural e histórico presente en cada manifestación artística y que, aunque subyace reprimido desde la conquista, posee una gama de identidades colectivas, que están ahí para identificarse como mexicanos; el arte nacional que no es puramente autóctono indígena, ni tampoco representativo de la raza blanca castiza, sino que es el producto de la fusión de ambas culturas, que va, desde la cerámicas decoradas en sus diferentes formas, los textiles, la comida típica, hasta los conjuntos musicales de 'mariachis'.

Por último está la socialización; este punto se refiere a la necesidad de modificar la estructura económica del país, de tal modo que los requerimientos primordiales de la vida queden satisfechos de acuerdo con las condiciones de la vida moderna, una de ellas la división del trabajo en áreas específicas, pero tam-

bién producir para el mercado, tratádo de romper con el cacicazgo, para cambiarlo por el del ejido. Ante el mestizo campesino propone la amplia difusión de la cultura y ante el blanco la apertura a la comunicación. Es decir, propone la creación de conglomerados sociales que se vinculen entre sí, no sólo por sus relaciones económicas sino también por sus relaciones políticas respecto al Estado (en el plano de igualdad formal, es decir jurídica) y además por sus rasgos culturales. Estos preceptos estuvieron presentes en el trabajo de las otras modalidades, pero en el caso de la educación indígena cobraron especial importancia, debido a que había muy pocos maestros bilingües y los que había, en su mayoría no lograban integrarse al sistema educativo de la Normal Regional o las Misiones Culturales en caso de que llegaran a ellas. Se pensó entonces en la creación de una modalidad que se avocara únicamente al problema de la educación indígena y ésta fué: la Casa del Estudiante Indígena, fundada en 1926. Desde antes se había contemplado que el problema de la integración indígena tenía como principal obstáculo el de la lengua nativa, pues según el censo de 1923, sólo el 10.2% de la población rural hablaba una sola lengua indígena. La gran mayoría hablaba más de una, lo cual a decir de Gamio implicaba:

"La lengua española debe ser difundida hasta los lugares más recónditos de México, para poder integrar a la nación." (Gamio, M. "Forjando Patria", p.125).

La diversidad lingüística se tradujo en innumerables conflictos para la circulación del proyecto ya que los maestros que estaban encargados de difundirlo frecuentemente se negaban a asimilar algún otro dialecto y, lejos de verse como transmisores de la nueva cultura, se sentían menospreciados. En otros casos, se les enviaba a zonas donde no se hablaba su idioma original lo

que les ocasionaba serias crisis de identidad (por que no se sentían identificados con esa comunidad) lo cual, como en el caso anterior, impedía el desarrollo de sus labores.

La limitación de hablar el español negaba al indígena la oportunidad de participar en el comercio y la cultura nacional, en cambio, quienes conocían el español y la lengua indígena se consideraban dentro del proceso de modernización.

La Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México, llegó a albergar jóvenes de distintos grupos étnicos y su establecimiento se determinó en la ciudad precisamente para que los indígenas pudieran contrastar su modo de vida con la civilización, sin que ello significara que renunciaran a sus costumbres. Sin embargo, la Casa del Estudiante Indígena contribuiría a introyectar valores urbanos en los indígenas a fin de que éstos los transmitieran a sus comunidades.

Para su ingreso se pidió que seleccionaran grupos de jóvenes varones de las diferentes comunidades que contaran entre los 14 y 18 años, preferentemente que hubieran cursado hasta segundo grado de la escuela rural y que, además contaran con buena salud y vigor físico, indispensables para el trabajo.

El objetivo principal de la creación de esta escuela era que, una vez terminada su preparación los indígenas regresaran a sus comunidades y se convirtieran en maestros bilingües integrándolos a una comunidad diferente de la suya para que de este modo se vieran en la necesidad de hablar el castellano y utilizar lo menos posible las lenguas maternas. Al igual que las demás modalidades, la mayoría de su personal era voluntario y con entusiasmo para trabajar, pero carecía de los conocimientos necesarios para su labor. La Casa del Estudiante Indígena tuvo un mérito especial pues desmitificó el prejuicio que consideraba al indio como un ser inferior, demostrando que no sólo a través de su 'aparente paciencia' fluía un gran intelecto y capacidad innovadora que habían sido reprimidos a causa de la dominación y explotación,

sino que además poseían una fortaleza y condición física envidiable sobre los habitantes citadinos,

La Casa del Estudiante Indígena fue cerrada en 1933 debido a la desadaptación que provocaba en los indígenas el arrancarlos de sus comunidades. Al principio el aprendizaje era lento y cuando éste se lograba muy pocos de aquellos regresaban a las comunidades a cumplir con los objetivos planteados,

EDUCACION URBANA

Dadas las condiciones del país en 1924, todavía no se podía diferenciar claramente las zonas urbanas o semiurbanas de las rurales; sin embargo, las necesidades económicas de industrialización hacían necesaria la creación de una educación especial avocada a satisfacerlas.

Este tipo de educación comprendió no solo la educación primaria, sino además la preescolar, secundaria técnica y normal, adecuada al tipo de población que habitaba las ciudades, pues aunque algunos de estos niveles existían también en el ámbito rural (como fue el caso de las normales o las escuelas primarias), existían diferencias tanto materiales como regionales que establecían grandes contrastes entre la escuela rural y la escuela urbana.

El radio de acción de este tipo de escuelas fue el Distrito Federal, las zonas aledañas a la ciudad México, capitales y las principales ciudades de algunos Estados de la República, sobretodo aquellos donde más auge había tomado la industrialización.

La escuela debía formar sujetos y agentes educativos con una inclinación hacia la técnica y hacia la industrialización, pues había que preparar la mano de obra que exigían las fábricas, talleres y en general las áreas que contribuyeran al desarrollo de la industria nacional. Esta medida significó para el estado una forma más de extender su autoridad en cuanto a la determinación de los conocimientos que debían impartirse, así como también en la finalidad de los mismos, ya que se pretendía sustituir con obreros y técnicos mexicanos a la fuerza de trabajo extranjera.

Considerando la heterogeneidad con que tenía que trabajar el Departamento Escolar, se creó el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal cuya "acción educativa puede clasificarse en oficial, semioficial y extraescolar" (S.E.P. El Esfuerzo Edu...P. 146).

El nuevo Departamento comprendía la atención a los niños des-

de el hogar infantil, el jardín de niños y la escuela primaria; a los jóvenes y adultos en la escuelas nocturnas, la escuela normal y las escuelas particulares; y el hogar a través de las visitadoras del hogar.

Este Departamento estableció las bases para la Reforma Educativa en el nivel elemental para debilitar los valores del antiguo régimen e introyectar en la sociedad el normativo simbólico surgido de la revolución y acorde con la política re-constructora del grupo en el poder.

A decir de Puig Casauranc...

"Las bases en el campo de la Pedagogía Nacional responden a la renovación que social, política y económicamente quiso llevar a cabo el pueblo mexicano al aceptar las ideas revolucionarias de 1910 y tiene mérito de haber impuesto la reforma de la enseñanza no parcialmente en algunos planteles sino a manera definitiva para ser obligatoria en todas las escuelas primarias dependientes de la Secretaría". (S.E.P. El Esfuerzo...

p. 157).

En 1923, el Consejo Técnico del Departamento del Distrito Federal elaboró un documento en el cual se aceptaban las reformas educativas, las que se encaminaban a promover la educación bajo los principios didácticos de la "escuela de la acción". Se contemplaban modificaciones en los programas de materias eminentemente académicas tales como : Lengua Nacional, Aritmética, Geografía, Historia, etc. Serían completadas con actividades manuales a fin de convertir la escuela no en un taller o centro de industria, sino en una vía para fomentar la investigación científica y el desarrollo de la

cultura, sentando las bases para una formación prevocacional. El alumno bajo éstos lineamientos enfrentaría en su actividad escolar los problemas de la vida cotidiana y aprendería a satisfacer sus necesidades primarias (vestido, vivienda, alimentación, etc.), y establecería mecanismos de comunicación ; pero lo más significativo era vincular está actividad con un proceso mental que ayudaría al alumno a trascender al terreno de la ciencia y al de la creación de fuentes de bienestar y progreso.

Las actividades en la escuela girarían en torno a un "Proyecto de Trabajo" que se fundaría en los intereses del niño y que reclamaría su cooperación voluntaria, constituyendo así una fuente de conocimientos. De esta manera, la escuela no solo respondería a las expectativas de los educandos, sino que se constituiría en un elemento formativo de hábitos de vida, de organización social y de capacitación tanto técnica como mental para el trabajo, pues se estimó que.

"Para mejorar la vida no hay medio más adecuado que la vida misma.

Además la escuela de la acción reconoce que si la actividad es el factor educativo más eficiente, para ser más provechoso, necesita desplegarse en condiciones de agrado que la hagan espontánea entusiasta y persistente" (S.E.P. Op. cit. p. 15

Parte importante de la educación sería la actividad deportiva ; de ahí, que se propusiera la organización de eventos como torneos y competencias en diversas disciplinas que tendrían efecto en estanques, estadios y campos deportivos al aire libre. Paralelamente, se fomentarían actividades recreativas y culturales, como teatros al aire libre y lectura

de libros, con la finalidad de promover el rescate de nuestras tradiciones y del arte nacional.

De esta manera el Estado en su proceso de constitución no sólo ejerció el poder jurídico, sino que extendió su esfera de control hacia la planificación de las actividades escolares o extraescolares de los diferentes grupos sociales.

a) La Escuela Primaria y Preescolar.

La primaria urbana estaba formada por los centros escolares al aire libre y las escuelas primarias tradicionales, en ellas se impartía educación a los niños en edad escolar (de 6 a 14 años). Se consideró Escuela Primaria todo centro que se encontraba dentro de la ciudad, fueran dependientes o no de la SEP; jerárquicamente se dividieron en dos niveles: el nivel elemental del primero al cuarto grado y el nivel superior de quinto a sexto grado.

Los horarios de trabajo eran bastante flexibles, ya que no dependían de un programa de trabajo preestablecido intentando con ello evitar la actitud pasiva del alumno. Se estableció, además, un régimen 'disciplinario' entre el maestro y el alumno en el que ambos compartían la responsabilidad del trabajo, ya que la constancia y dedicación a sus labores redundaría en un buen desempeño de sus labores.

La promoción de los alumnos se estableció en función de la capacidad que demostraran en las actividades escolares cotidianas y los logros en el desarrollo de su 'Proyecto de Trabajo'. Evaluación que se encontraba en oposición al viejo sistema memorístico, fundamentado en la idea de que

" La promoción no es una consecuencia de promedios numéricos de calificación en reconocimientos más o menos formales, sino de convicciones de que el desenvolvimiento del ser físico y mental del niño reclama el estímulo

que ha de hallar en las actividades del grado superior" (S.E.P, "El Esfuerzo...", p. 159).

Para las zonas aledañas a la ciudad, las cuales se consideró pertenecerían al D.F. en cuanto creciera la población- y en las que aún se conservaban las características del campo, pero que sus pobladores participaban de las actividades de la ciudad- la escuela llevaba a cabo una educación avocada a actividades agrícolas y otras como cría de animales domésticos (gallinas, guajolotes, etc.) y pequeñas industrias, adecuadas al potencial humano y material de la región, sin dejar de lado las actividades académicas.

Con el fin de aprovechar las instalaciones destinadas a las escuelas primarias urbanas y semiurbanas, se creó la escuela nocturna, en la que se impartía la enseñanza primaria suplementaria o elemental, algunas nociones de cálculo como las operaciones fundamentales (suma, resta, multiplicación y división), pero considerando que la población estudiantil la formaban jóvenes o adultos que habían rebasado la edad escolar; en estas escuelas se impartían cursos sobre diversos oficios (carpintería, tallado en madera, etc.), que les permitirían a los alumnos una superación personal y económica.

La reforma educativa independientemente de concernir a la escuela primaria tuvo alcances mayores, ya que fomentó las actividades de otra institución que no había sido muy desarrollada como lo fue la educación preescolar, es decir el niño de 4 a 6 años, la cual se impartía en los 17 jardines de niños que existían en la República. Tenían como finalidad facilitar el aprendizaje de los niños preparándolos para su futuro desempeño en la primaria, propiciando su socialización en base a dos premisas fundamentales: el niño debía estar en contacto con la naturaleza y aprovechar los conocimientos que ella le ofrecía y el trabajo colectivo que le permitiera el desarrollo de sus habilidades y la posibilidad de organizarse en grupo.

El Jardín de Niños se guió bajo los lineamientos pedagógicos del educador alemán Federico Froebel, para quién el niño debe aprender a través de un contacto directo con la naturaleza, siendo el juego el instrumento para realizar este acercamiento; sin embargo, dado el contexto en que fue elaborada dicha propuesta, totalmente diferente al existente en nuestro país, se decidió adaptarla a las necesidades y la realidad de los niños mexicanos, sobretodo con respecto a los juegos y ocupaciones, orientándolas a ejercitar la iniciativa y la espontaneidad, la observación de objetos concretos en ocupaciones cotidianas del mundo de los hombres y no a través de un material que se dirigía a cada sentido en particular y pretendía aislar cada una de las actividades sensoriales. De ahí que el plan de estudios del Jardín de Niños contemplara las siguientes actividades:

- 1.-Jardinería y cuidado de animales domésticos.
- 2.- Observación de la naturaleza.
- 3.- Juegos organizados, domésticos, industriales, etc.
- 4.- Conversación y cuentos.
- 5.- Expresión completa por medio del dibujo, modelado, etc.
- 6.- Cantos.
- 7.- Fiestas y actos sociales.

Estas actividades se complementaban con la necesaria actividad física del niño teniendo como premisa fundamental el juego,

" Los niños jugaban sobre la yerba, se mecían en hamacas y columpios, trepaban a los árboles, cultivaban pequeñas plantas, alimentaban conejos y gallinas. El ejercicio físico, las prácticas de aseo, de higiene personal, la atención médica y el servicio asistencial (se servían algunos desayunos gratuitos) tendían a proteger la salud y el crecimiento en condiciones favorables las acti-

vidades de los hombres, las actividades domesticas, las fiestas populares , actos y ceremonias cívicas". (Castillo, I. "México y su Revolución Educativa", p. 319).

El jardín de niños se encontraba en estrecha relación con los hogares de los educandos, pues constantemente se pedía a las madres que acudieran a observar la educación de sus hijos; en sus visitas a los centros escolares, las madres recibían cursos o conferencias sobre cuestiones domésticas e higiénicas que debían inculcar en sus hijos. De esta manera, la SEP además de definir lineamientos pedagógicos que se impartían en sus centros educativos, extendía su radio de acción y de control hasta los hogares con objeto de que su proyecto no se constriñera a un ámbito específico; además, con este proceso la SEP capacitaba nuevos agentes educativos, acordes con su filosofía, ya que las madres de familia al intepelar a sus hijos para que fueran sanos, responsables, trabajadores, etc., contribuían en la conformación del sujeto que requería el orden social que se encontraba en formación.

De esta manera, el niño que ingresaba a la escuela primaria había introyectado ya el rol del maestro y del alumno en el jardín de niños así como algunos hábitos sociales y desarrollado algunas de sus habilidades lo cual implicaba una mayor facilidad de adaptación y participación de este alumno en la escuela primaria.

b) La Escuela Normal de Maestros

Para poder aplicar las reformas de acuerdo con el modelo de 1924, se elaboró un proyecto a cargo de Lauro Aguirre, que dió origen en 1925 a la Escuela Nacional de Maestros. El plantel fue colocado en una zona que satisfacía las características necesarias al tipo de educación que se pretendía impulsar; se ubicaría en las afueras de la ciudad, donde se contaba con el espacio suficiente para las actividades deportivas y la insta-

ción de juegos para los niños, espacios para la cría de animales, departamentos adecuados para cocina, lavado, planchado, talleres, pequeñas industrias, gabinetes, laboratorios (de química, pedagogía, psicología), museo y biblioteca, salón de actos y exposiciones permanentes.

Con la reformulación del plan de estudios, aumentó a seis años la carrera de maestro; además se impartían las siguientes carreras: maestros rurales y misioneros, educadoras del Jardín de Niños, profesores de escuelas primarias y técnicos. Se exigió la escuela primaria como requisito de ingreso, pero debido a que una gran cantidad de maestros se encontraban en servicio sin haber concluido sus estudios, se creó la Escuela Normal Nocturna. Se establecieron los cursos de Visitadoras del Hogar, a los que acudían mujeres de condición humilde, para adquirir alguna capacitación sobre algunas actividades domésticas que de alguna manera les ayudarían a mejorar su situación económica y sus hábitos de vida. Con esta modalidad también se haría extensiva la labor educativa a otros hogares a través de las pláticas y consejos que éstas impartían en los mismos.

La Escuela Nacional de Maestros tuvo gran importancia en la circulación del proyecto político ya que eran los maestros quienes preparaban el medio adecuado y las condiciones más favorables para el logro de los fines educativos, a la vez que eliminaban todo aquello que pudiera desvirtuarlo. Eran ellos quienes difundían las bases para la organización de la enseñanza conforme a los cánones establecidos por el Estado en formación. Así,

" La Escuela Nacional para Maestros ajusta sus ideales a las inquietudes y aspiraciones del momento histórico y abandonando los motivos de la inspiración que antaño iluminaba a las normales, se baña con las aguas lustrales de un nuevo pensamiento, conforme al cual habrán de

formarse los futuros maestros y educadores del país, en esta noble etapa de reconstrucción nacional iniciada felizmente tras la época de nuestras convulsiones políticas." (S.E.P, "El Esfuerzo Educativo", p. 223).

c) La Escuela Secundaria.

Las escuelas secundarias surgen como una forma de extensión del Estado en otros ámbitos educativos; hasta entonces se había logrado introducir las reformas en la educación elemental lo que había significado un gran avance. Sin embargo, existía un amplio sector que aún no había sido tocado, éste era la educación media, misma que englobaba buena parte de la población, jóvenes sobretodo de sectores medios que acudían preferentemente a la Escuela Nacional Preparatoria y posteriormente a la Universidad o bien se incorporaban directamente al aparato productivo. Situación que hizo necesario una preparación más acorde con la política estatal.

Por otro lado, la Nacional Preparatoria ya no era suficiente para satisfacer la demanda de la población que egresaba de la primaria, ocasionando grandes aglomeraciones de alumnos que a su vez ocasionaban serios problemas de control y disciplina. Un aspecto fundamental en las escuelas secundarias lo constituyó la introducción de una filosofía cuyo ideal principal era la democratización de la educación, vale decir, en donde los aspirantes tuvieran la oportunidad de elegir entre diferentes alternativas, la modalidad que mejor se adaptara a sus intereses y sus necesidades; teniendo como objetivo, además, integrar al sujeto al sistema productivo, pues...

"La escuela debe estar en constante consonancia con la organización democrática que el pueblo mexicano ha aceptado como norma de vida". (S.E.P. Op. cit. p. 374).

La escuela secundaria debía atender la preparación de los futuros trabajadores y productores, pero también prepararlos en su desarrollo personal para que fueran útiles a la sociedad. Es decir, preparar al individuo para participar de manera colectiva en las actividades económicas del país, el buen uso de su tiempo libre, su recreación espiritual y física indispensables para la conformación de su personalidad.

Además, comprendía los estudios que debían hacerse para ingresar a alguna de las facultades universitarias; Su preparación duraba cinco años, requiriendo como base los seis de la educación primaria. Se pensó dividir este nivel en dos ciclos: el primero designado con el nombre de ciclo secundario y el segundo de dos o tres años, según el caso, que constituiría el ciclo preparatorio.

En este proyecto se incluyeron las escuelas técnicas y vocacionales que también reconocieron como base de ingreso los seis años de educación primaria; se procuró que los estudios secundarios tuvieran continuidad, ya que se pospuso la selección de la carrera a fin de que los alumnos definieran su vocación.

Fue necesaria una planificación y elaboración de métodos acordes con la población que concurriría. Para tal fin la SEP creó la Dirección de Enseñanza Secundaria, institución que estableció los objetivos de la enseñanza media básica los cuales eran, a saber :

- 1.- Vigorizar y perfeccionar la educación primaria.
- 2.- Fomentar la solidaridad de los alumnos.
- 3.- Dar una educación integral, ofreciendo actividades en el ámbito artístico, social, académico y deportivo.
- 4.- Ayudar al alumno al descubrimiento de su vocación de acuerdo con sus características personales.

Con objeto de alcanzar estos fines la Dirección de Enseñanza Secundaria elaboró un plan de trabajo en el que se estipulaba la necesidad de fomentar la educación secundaria ofreciendo ayuda a las escuelas de enseñanza media básica de toda la República,

tanto oficiales como particulares; este fomento debía ser simultáneo a la creación de un cuerpo normativo que homogeneizara la actividad educativa de los distintos planteles así como los contenidos de la enseñanza.

En relación al reclutamiento de alumnos se hacía una selección entre todos los aspirantes por medio de exámenes psicométricos a través de los cuales se detectaban las capacidades, habilidades e intereses de los adolescentes, siendo aceptados aquellos que demostraran mayor capacidad.

A los educandos se les impartían asignaturas que les proporcionaban conocimientos tales como: historia, geografía además de materias que desarrollaran sus capacidades estéticas, musicales y, por último, se les proporcionaba acondicionamiento físico. Por tal razón, el plan de estudios estaba integrado por las mismas asignaturas que el de la Nacional Preparatoria aunque no se puede negar que existían variantes (7).

El plan de estudios se había vigorizado gracias a la intervención de actividades que contribuían a la difusión del nacionalismo, ya que se organizaban conferencias a las que los alumnos asistían voluntariamente (8).

En las escuelas secundarias se buscó eliminar las evaluaciones subjetivas, por lo que se enseñaron exámenes objetivos que se apegaran totalmente al programa y que no presentaran ambigüedad al calificarse. Por lo tanto, aquellos alumnos que demostraran tener conocimientos mínimos que el programa exigía eran los que acreditaban el curso.

Aunado a ello se encontraba que las medidas disciplinarias utilizadas estuvieron basadas en el método estímulo-respuesta a fin de que los alumnos abandonasen "malos hábitos"; esto es, se contabilizaban los puntos positivos y negativos que el alumno obtenía cotidianamente en la escuela con objeto de que su formación moral se estableciera con valores escolares que le ayudasen a ser buenos ciudadanos.

En cuanto a la Escuela Nacional Preparatoria, en ella se im-

partían conocimientos que no iban de acuerdo con el proyecto del grupo dominante, ya que en la Preparatoria se habían congregado los grupos de corte liberal que poca participación tuvieron en la lucha armada. Por tanto, constituía un serio obstáculo para el desempeño de la SEP. De ahí, que la creación de la Dirección de Enseñanza Secundaria tuviera una función más que educativa política pues : por un lado, procuró disminuir el radio de acción educativa de la Universidad y, por otro, fortaleció la labor de la Secretaría.

En cuanto al proyecto de reforma de la Nacional Preparatoria que pretendía ser innovador, consideramos que existen contradicciones entre el conjunto de justificaciones que la SEP presentó para la creación de las escuelas secundarias y lo que realmente acontecía. En primer término, si la secretaría consideraba que las bases en las que se sustentaba la Preparatoria eran anacrónicas para el momento histórico, la escuela secundaria debería surgir sobre bases modernas que rompieran con el modelo educativo del viejo régimen; sin embargo, esta no fue característica de la escuela secundaria, por el contrario en los planes de estudio prevalecieron los contenidos del antiguo plan de la Preparatoria con la única diferencia de que el tiempo de clase en materias como civismo se incrementó a fin de que se acendrará en los alumnos el sentimiento nacionalista en los jóvenes mexicanos.

d) Educación Técnica.

La historia de la educación técnica en México se remonta a la fundación de la primera escuela industrial y otra de artes y oficios durante la Reforma. Este tipo de educación fue soslayada en el porfiriato sobretodo por aquellos sectores de mayor solvencia económica, mismos que en la mayoría de los casos eran los que controlaban las pequeñas industrias del país y en general la economía. Por ende México carecía de técnicos capacitados para ocupar car-

gos claves en la economía nacional y se tuvo la necesidad de contratarlos en el extranjero, los cuales tuvieron que salir del país al irrumpir el movimiento revolucionario. Es por eso que los gobiernos postrevolucionarios se vieron en la necesidad de integrar dentro de su proyecto educativo el fomento de la educación técnica. Así pues, considerando que el territorio nacional contaba con suficientes recursos naturales y una población susceptible de ser capacitada, se crearon en este período escuelas técnicas que ofrecían diversos cursos de capacitación y artes y oficios.

Evidencia del interés de estos gobiernos en la educación técnica son las palabras pronunciadas por el general Obregón al Congreso de la Unión, el primero de septiembre de 1924 cuando aseguro:

"...que la enseñanza industrial, teniendo más importancia aún que la literaria, juzgaba conveniente que se declarara obligatoria".
(S.E.P. "El esfuerzo..."
p. 446).

Calles trato de darle una continuidad al objetivo de Obregón, si bien no en cuanto a su sustento filosófico, si en cuanto al objetivo de capacitación para el desarrollo industrial, para lo cual se creó el Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, como el organismo coordinador y organizador de las Escuelas técnicas, ya que para entonces el número de escuelas con carácter industrial había aumentado, pero estas habían funcionado con una mínima relación entre sí y otras en la anarquía total.

El principal objetivo de la educación era lograr preparar técnicamente a los jóvenes mexicanos para que fueran capaces de conformar las nuevas generaciones de técnicos que explotaban las riquezas naturales y consecuentemente lograr el desarrollo nacional y sustituir paulatinamente las importaciones por exportacio-

nes. Con esta preocupación se elaboró un proyecto para la creación de una Escuela Técnica Industrial para preparar maestros que supieran

"...realmente enseñar industrias explotables en las correspondientes localidades de donde posiblemente los mismos maestros serían oriundos". (S.E.P. El Esfuerzo Educativo, p. 469).

El gobierno federal contaba para esos años con un número total de 27 escuelas, 15 de ellas ubicadas en el D.F. y 12 en los estados. En dichas escuelas se impartían aquellas artes y oficios que mayor demanda tenían en la localidad, tales como: dulcería industrial, ebanistería, teñido de telas, joyería, orfebrería, relojería, bordado en máquina, carpintería, confección de pieles, tintorería, zapatería, esmaltes, electricidad, entre otras.

"Se ha procurado elegir para la enseñanza en las escuelas, entre el sin número de artes y oficios e industrias diversas que existen, aquellas que son de mayor aplicación, que tienen más demanda y que son más solicitadas por las mismas razones" (Ibidem, p. 469).

Como se puede apreciar, en estas escuelas había oficios para hombres y mujeres; incluso de acuerdo con las estadísticas dicho número de mujeres inscritas supera en mucho al de los hombres, lo cual era muy significativo dado que con esto se estaba ampliando no sólo las posibilidades de participación económica de la mujer, sino además su participación en la vida social. Lo que estuvo muy acorde con la legislación que el Código Calles estableció, pues reconocía jurídicamente a la mujer, otorgándole derechos ciudadanos que antes le habían sido negados; al tomarla

en cuenta para el proyecto educativo a nivel técnico, también se reconocía su capacidad productiva.

Al iniciar sus actividades, el Departamento de Educación Técnica, Industrial y Comercial, se organizaron programas de enseñanza con el objetivo de unificarlos y darle una orientación definida a la educación técnica del país. En las escuelas del D.F., se procuró eliminar la repetición de la enseñanza de las mismas industrias de modo que cada escuela se caracterizó por una o varias enseñanzas especiales respecto de las demás.

Anteriormente, como consecuencia de que los alumnos que ingresaban a estas escuelas tenían conocimientos muy débiles y por lo tanto una preparación deficiente, el curso del primer año se dedicaba principalmente a perfeccionar los conocimientos de primaria, lo que implicaba una inversión desgastante para la enseñanza técnica. Por tal razón se limitó el ingreso a las escuelas técnicas sólo a aquellos alumnos que en un examen de admisión demostraran estar bien preparados; ya como alumnos se les otorgaba una oportunidad adicional de recurrar aquellas materias que hubiesen reprobado con la consigna de que al no aprobarlas, causarían baja definitiva. La evaluación se realizaba por medio de exámenes por objetivos, apegados totalmente al programa.

Asimismo, se buscó establecer continuidad entre los estudios proporcionados por las escuelas técnicas para varones y las escuelas superiores; de manera que aquellos alumnos que empezaran sus estudios en el Instituto Técnico Industrial, los pudieran terminar en la Escuela de Ingenieros Mecánicos, si su aprovechamiento en el plantel los acreditaba para ello.

Una vez establecida la orientación de cada escuela se procedió a organizar los planes de estudio y unificar los planes de enseñanza a través de

"Juntas entrellos Jefes de Clase de las materias semejantes, que estudiaron detenidamente cada uno de los programas y sometieron al Departam-

mento el acuerdo a que llegaron, que sirvió de base para el establecimiento de los programas definitivos" (S.E.P. El Esfuerzo Educativo . , p. 476)

Así, el Plan de estudios de las escuelas de oficios estaba integrado por materias académicas que apuntaban a la superación de las deficiencias heredadas por la escuela primaria, y en el mejor de los casos para continuar su labor, en cuanto al fomento del nacionalismo y conocimiento del país (geografía, Lengua nacional e historia). Además, formaban parte del plan de estudios las materias de capacitación técnica correspondientes, que se impartían prácticamente en los talleres con los que contaban.

De este modo se buscaba formar en la práctica los recursos humanos necesarios para el desarrollo industrial del país, asumiendo esta capacitación técnica el papel esencial en el plan de estudios de las escuelas; simultáneamente, se organizaban excursiones que tenían un fin práctico; generalmente eran visitas a industrias donde los alumnos podían conocer las distintas etapas de la producción.

Los talleres escolares no sólo cumplían el papel de llevar a la práctica la enseñanza técnica, sino que por medio de ellos, la escuela se incorporaba al campo productivo gracias a la comercialización que se hacía de los productos elaborados por los alumnos, de tal manera que la escuela contaba con ingresos propios que le ayudaban a solventar sus gastos sobretodo en cuanto a la materia prima de los talleres.

Para obtener algún título era necesario haber acreditado todo el curso de acuerdo con el plan de estudios y aprobar un exámen profesional después de efectuada la práctica respectiva; se otorgaban diplomas a los alumnos que aprobaran el estudio de un curso completo y certificados a los que concluyeran alguno de los cursos libres impartidos por las escuelas.

Para ingresar en el campo de trabajo, la mayoría de las escuelas

contaban con una bolsa de trabajo, que contrataba a los alumnos de acuerdo con sus áreas en compañías extranjeras y nacionales. De modo que los alumnos tuvieran asegurado el empleo en su área de trabajo una vez concluidos sus estudios técnicos. Un apoyo importante en estas escuelas lo constituyeron las conferencias de actualización y apoyo que impartían especialistas tanto nacionales como extranjeros.

Sin embargo, pese a que las escuelas se autofinanciaban, la reducción presupuestal que caracterizó los últimos años de la administración callista, afectó directamente a las escuelas técnicas, ya que se hizo necesaria la reducción de plazas docentes y consecuentemente el cierre de algunos cursos que en ellas se impartían.

El apoyo y el crecimiento de escuelas técnicas se hizo con la finalidad de que en ellas no sólo se impartieran conocimientos académicos, sino que además se diera capacitación en un oficio para que los educandos se integraran más adelante al aparato productivo, por lo que también se hizo necesaria la aplicación de la orientación vocacional sustentada en los siguientes fundamentos :

"primero la aceptación de la estructura ocupacional vigente como medio en el que se dan condiciones para el desarrollo de las capacidades cognitivas y de las necesidades de autoexpresión y de interacción social.

El segundo es la existencia de un alto grado de correspondencia entre las necesidades de la estructura ocupacional y el aprendizaje previsto por el sistema educativo. El tercero es la convicción de que los estudiantes del grupo de edad de 14 a 18 años po-

seen la madurez social y la información necesaria para poder optar por ocupaciones y estilos de vida permanentes". (V. M Gómez y N Megín."La educación secundaria técnica en México : bases ideológicas e implicaciones". p. 17).

Analizando lo que significó la instrucción vocacional en este periodo podemos inferir que en base a las pruebas que se aplicaron a los alumnos se determinaron cuales eran sus aptitudes y capacidades, también se pudo determinar el tipo de carrera que deberían cursar o su adiestramiento en actividades específicas (sastrería, carpintería, curtiduría, etc); posteriormente, se impulsaron estudios técnicos relacionados con la industrialización como mecánica y electricidad. En segundo término, se manifestó una tendencia cada vez más creciente a la organización de la enseñanza en función del sistema productivo, dándole menos importancia a la educación humanística y cultural.

En tercer lugar, la enseñanza técnica funcionó como mecanismo de socialización de los jóvenes dado que el conocimiento técnico se encontraba en relación con el ambiente de trabajo al que se encontraban destinados. Por esta razón se procuró que la enseñanza se vinculara con las diversas relaciones que rodeaban a los educandos.

En cuanto a la educación técnica femenina se edificaron vocacionales que tenían por objeto aprovechar los recursos del hogar, además de su capacitación para que ingresaran al aparato productivo, ya fuese empleándose en talleres o en oficinas; sin embargo, con la implementación de carreras administrativas paulatinamente fue acendrándose la idea de que la mujer debía integrarse al aparato productivo. Este cambio acorde con el Código Cailles coadyubó al reconocimiento tanto legal como político de la potencialidad productiva de la mujer, aunque la mayoría de

las veces únicamente haya participado en las campañas de salud, alimentación, limpieza, elementos básicos de la nueva sociedad. En este sentido,

"La educación técnica es definida, pues como instancia de adecuación cognitiva y actitudinal del hombre a las características de la (...) división social del trabajo : jerarquización, fragmentación del conocimiento, simplificación intelectual de las tareas, rutinización y obsolescencia agrupacional, segmentación entre funciones intelectuales y manuales. Por lo tanto, la educación técnica inhibe la formación básica integral".
(V.M. Gómez N. Megin. op. cit. p. 17).

Por último cabría destacar que el Estado, ante la inexistencia de empresarios nacionales capaces de patrocinar la educación técnica, se convirtió en el promotor de este tipo de educación cumpliendo de esta manera con una función que amplió su radio de control tanto educativo como político.

e) Departamento de Psicopedagogía e Higiene.

Uno de los problemas más fuertes que tuvo que enfrentar la SEP, fue el de la salud de los escolares, si bien ya el Departamento de Salud Pública había organizado un servicio de higiene escolar, fue la Dirección General de Educación Primaria del D.F. en 1921, quien fundó una de las más importantes escuelas tipo : la escuela para Enfermos de la Piel.

Es hasta 1925, cuando cobra mayor importancia la política sanitaria, con el establecimiento del Departamento de Higiene. En un principio contó con cuatro secciones interrelacionadas : Psicopedagogía, Higiene Escolar, Previsión Social

y Archivo y Estadística.

La sección de Psicopedagogía, se podría considerar la más importante, ya que de ahí surgieron las bases que sirvieron de apoyo para la aplicación del proyecto de la escuela de la acción que se aplicó en México. Se crearon tres subsecciones dentro de la misma: antropometría infantil, psicognosis y pedagogía.

La primera tenía como función obtener cálculos biométricos que permitieran conocer los cambios en los niños en edad escolar (5 a 17 años), en peso, talla, brazada, respiración, perímetro torácico, fuerza muscular y otros; en base a estos cálculos se elaboraron cuadros por edad con respecto a cada variable, con el fin de catalogar tres aspectos importantes: el desarrollo de los escolares, las medidas de las diferentes partes del organismo y sus características funcionales como sensibilidad, número de pulsaciones y respiraciones, etc., Esta información serviría en el aspecto académico, ya que permitiría establecer perfiles educativos para la planificación de las materias y los contenidos, además para el diseño de mobiliario adecuado para las escuelas, así como el material didáctico más apto para trabajar con los niños, de acuerdo a su edad.

Para conocer el desarrollo mental del niño, el Departamento de Psicognosis realizó pruebas en algunas escuelas primarias. Se aplicó la escala Stanford, utilizada en algunas instituciones del gobierno federal incluso por la Universidad Nacional; pero tomando en cuenta las diferencias tanto en adelanto escolar como en condiciones materiales, que existían entre México y Estados Unidos, se decidió utilizar las escalas francesas como la de Binet-Simón, que ya habían sido adaptadas a niños mexicanos, completándolas con test parciales de lenguaje. Estas pruebas llamadas Fay y Ebbinghaus, consistían en responder oraciones que manifestaban el nivel cultural de los educandos, por ejemplo : ¿ qué son las llaves? ¿quién cuida los automóviles?, así como otras complementarias donde se tenían que completar oraciones. El conocimiento de la amplitud y formas que adquiere el desarrollo intelectual del niño, permitía a su vez planificar pro-

gramas que coadyubarían a la inserción de nuevas palabras, nuevos conceptos y sobretodo nuevos valores de socialización.

En el nivel secundario también se aplicaban pruebas siendo una de ellas en la escuela secundaria de la Nacional de Maestros, en donde se aplicaron exámenes de memorización, definición de palabras concretas y abstractas, series "lógicas" y "absurdos". Las evaluaciones de las respuestas se guiaban por los esquemas de lo útil y de lo productivo.

Dentro de la investigación general, resultaba interesante la ejecución de pruebas a los indígenas que estudiaban en la Casa del Estudiante Indígena. En el lapso de un año se llevaron a cabo diversas pruebas mentales que reflejaban la adaptación rápida a la ciudad, a las costumbres, etc. Encontrándose que gran parte de los indígenas presentaban actitudes similares a los niños de las escuelas urbanas.

La subsección de Pedagogía tuvo a su cargo la implementación de pruebas pedagógicas, que eran dirigidas a la evaluación del nivel académico de los estudiantes de primaria, sobretodo en las materias básicas (aritmética y lengua nacional). Las pruebas fueron aplicadas a los niños de llamada clase "acomodada", quedando pendientes las pruebas a los niños de las clases "inferiores" todo ello para establecer comparaciones entre ambas, así como con escolares de otras regiones del país.

"La sección de higiene escolar, tenía como objetivo vigilar el desarrollo físico y mental de los niños, defender a maestros y alumnado de los peligros de la vida en comunidad, colocandos en un medio higiénico y adecuado a sus necesidades". (S.E.P. Op. cit.

p. 180).

Para llevar a cabo sus fines éste Departamento implementó varios mecanismos, como por ejemplo los estudios de Binet con los cuales

se abordaban estudios sobre las cualidades antropométricas de talla y diámetro del cráneo entre menores considerados 'normales' y los 'anormales', estableciéndose límites superiores e inferiores de crecimiento del cráneo para niños normales, siendo 'anormales' aquellos que sobrepasaran tal medida. Como se puede observar el sistema de apoyarse en características orgánicas como fundamento de la conducta o capacidad de los individuos, repercutió en la selección o eliminación de los sujetos educativos.

Para que los datos obtenidos no se quedaran solamente en estadísticas, se instituyó obligatoriamente la libreta sanitaria, misma que formaría el expediente de salud del niño a lo largo de toda su vida estudiantil.

Además, surgió la necesidad de organizar un cuerpo de médicos y enfermeras escolares, ya que en un principio los maestros eran quienes se encargaban de realizar los estudios que le solicitara la SEP; ahora existiría una brigada sanitaria formada por especialistas.

La campaña de Higiene Escolar, si bien sirvió para la divulgación de reglas de salud y hábitos de higiene, también permitió la introducción de rasgos esenciales de la racionalidad capitalista como lo es la competencia individual y grupal, formando en los niños la visión de que el 'bien hacer' individual propicia el 'bien colectivo'. Esto se vió con las situaciones de premio-castigo, constatables con la organización de clubes de higiene en cada grupo escolar, donde cada representante entregaba al médico reportes periódicos que servían para castigar o premiar a los alumnos dependiendo de su comportamiento.

Los médicos escolares enviaban recomendaciones a los familiares de los niños que presentaban problemas de salud y que no contaran con suficientes recursos económicos, proporcionándoles atención en los dispensarios de la escuela Belisario Domínguez o en alguna otra escuela de la SEP.

La campaña de Higiene se hizo extensiva a los maestros, abriéndose registros de salud para cada uno de ellos instituyéndose

por primera vez cuatro meses de descanso para las maestras en estado de gravidez.

Haciendo un balance de la labor realizada por el Departamento Psicopedagógico, se podría decir, que en cuanto a la sección de Higiene Escolar y Antropometría, ésta sólo se impulso en el nivel primaria; en cuanto a escuelas secundarias, superiores y técnicas la revisión de los alumnos se reducía al periodo de inscripciones. En las escuelas particulares, se consideró obligatorio el servicio de higiene, ordenando la SEP que los gastos fueran cubiertos por los mismos planteles.

Los maestros tuvieron una participación importante en las campañas desarrolladas por el ministerio a través de la impartición de cursos o bien mediante la atención directa que tuvieran por sus alumnos.

La debilidad del presupuesto de la SEP impidió que pudiera llevar a cabo importantes proyectos como fueron : la creación de escuelas especiales para niños con problemas mentales o enfermedades contagiosas y la apertura de la sección de previsión social que tendría a su cargo la prevención de enfermedades a través de la vacunación de los menores.

Con la organización de ciertas instituciones, que iban dándole forma al nuevo estado, éste paulatinamente ampliaba su radio de acción al penetrar y definir la vida de los individuos a la vez que también era visto como el protector de los sectores populares. Por eso como afirma Mary Kay Vaughan :

"El gobierno paso de ser una institución paternalista que lo cubría todo, por lo cual el ciudadano contribuía a través de su función particular, económica y social". (Mary Kay V. Estado, clases sociales y educación en México. p. 314-15).

ALCANCES Y LIMITACIONES

El proyecto educativo surgido en el período postrevolucionario, como todo proyecto educativo está estrechamente vinculado con el contexto socioeconómico en que está inmerso. Aún no podemos hablar de Estado-nación constituido como tal, puesto que es entonces cuando se están creando los nuevos lineamientos que marcarán el rumbo del país de acuerdo con los postulados revolucionarios o bien a la interpretación que de ellos hizo el grupo dominante. A consecuencia de las grandes diferencias étnicas que existían a lo largo del

territorio nacional, se generaban una gran diversidad de intereses, necesidades y oportunidades entre los diversos grupos que lo conformaban.

Fue el grupo Sonora quien se encargó de la organización del aparato estatal, teniendo como objetivo conglomerar a éstos sectores bajo una normatividad basada en los principios revolucionarios, en contraposición con aquellos valores que representaban al viejo régimen. Se veía la necesidad de desarrollar al país otorgando beneficios a las mayorías y a la vez emitiendo interpelaciones hacia la población para que adoptara nuevas formas de organización social acordes con su proyecto político.

Así, el gobierno mexicano se encaminaba a convertirse en un Estado hegemónico y en un organizador de la vida social, pues a partir de ir constituyendo nuevos sujetos con una nueva mentalidad, se conformaría una sociedad política cultural ideológicamente integrada, que daría forma al nuevo estado.

Los obstáculos a vencer fueron muchos: desde el analfabetismo, (que para 1921 se estimaba en un 71% de la población mayor de 10 años), las prácticas religiosas, la desnutrición, la falta de infraestructura adecuada, etc. La educación en éste contexto fue un elemento esencial para el logro de la formación de sujetos sociales con características propias para que a través de la introyección de un nuevo normativo simbólico fueran capaces de diferenciar al Estado respecto de otros poderes regionales, asimismo a sus diferentes instancias como la SEP, que a partir

de la elaboración de los programas escolares poco a poco se extendería e institucionalizaría su autoridad, otorgándole legitimidad.

De ahí que los procesos educativos ya no se limitaran a las prácticas escolarizadas; antes bien penetraron en el conjunto haciendo necesaria la creación de ejes articuladores en las diferentes instancias de la vida social.

La primera etapa del proyecto se desarrolló con Vasconcelos en la que se impulsó el desarrollo de la técnica y un amplio sentido humanístico-cultural. Se crearon la mayoría de las modalidades educativas que funcionarían posteriormente, así también se le dió a la SEP una organización administrativa; esta estructura, así como las modalidades, tuvieron que sufrir cambios de acuerdo con las necesidades que fueron surgiendo en situaciones o ante problemáticas específicas.

Durante el gobierno del General Calles la educación tomó un sentido más práctico con el proyecto educativo de Moisés Sáenz, cuyo objetivo específico era lograr la Integración Nacional. Una de las características de ambos proyectos fue que se amplió el radio de acción de la educación a aquellos sectores sociales que hasta entonces no habían tenido acceso a ella, como los indígenas y los adultos, pues la democratización de la educación fue una de las demandas más importantes del movimiento revolucionario, considerándose que los proyectos educativos debían contar con:

" Un propósito, un plan a seguir,
su ejecución y lo más importante
una relación el proyecto con las
necesidades sociales". (Velez, F.
Doc. "La enseñanza..." Caja 81
Archivo de la SEP, p. 5)

La educación se convirtió, así en un medio para ganar consenso.

La circulación del proyecto educativo se dio a través de las diversas modalidades, de acuerdo con el tipo de población y regio-

nales del país; para el ámbito rural fueron: La Casa del Pueblo, Las Misiones Culturales, Las Escuelas Normales Rurales, La Primaria Rural y Las Escuelas Tipo.

En el área urbana, se reestructuraron los programas de las Escuelas Primarias, las Escuelas Técnicas y de Oficios, se crearon las Escuelas Secundarias y se hicieron algunas reformas al programa de la Escuela Nacional Preparatoria con el objeto de acercarla a las necesidades económicas de la época.

La recepción del proyecto dependió en gran medida de las marcadas diferencias regionales, culturales de la población nacional, pues predominaban indígenas y campesinos lo que trajo consigo la proliferación de escuelas rurales.

Ante la necesidad de masificar la educación se buscó que su impartición se diera de una forma más práctica y que a la vez resultara más fácil su comprensión. La introducción de una pedagogía activa en muchas ocasiones permitió vitalizar a los pueblos y promover transformaciones sociales, como ejemplo de ello podemos señalar los cambios en los hábitos de higiene, la construcción de puentes, caminos y otros medios de comunicación, la multiplicación de pequeñas industrias, todas ellas inexistentes hasta la difusión del proyecto.

Todo esto facilitó la implementación de beneficios a los pueblos mismos que el gobierno no podía satisfacer. También se observaron avances en la eliminación de aquellas prácticas consideradas nocivas, por ejemplo: el alcoholismo.

Con la implementación de Comites de Educación se fomentó la interrelación entre la SEP y las modalidades educativas; de esta manera, el gobierno ejerció mayor control sobre los contenidos que se difundían y sobre el personal docente, ya que eran los maestros los encargados de transmitir los contenidos elaborados por el ministerio. Por esta razón, se puso especial interés en la preparación del magisterio, ya fuese en el campo a través de las Misiones Culturales y las Escuelas Normales Rurales, como en las ciudades.

Durante el cuatrienio presidencial de Calles se incrementó el número de Escuelas Normales Rurales de 2 a 17, cifra considerada como suficiente para cubrir la demanda. Sin embargo, más allá

del dato, lo más importante lo constituyó la reestructuración de los planes y programas de trabajo adecuándolos a las necesidades del proyecto político-pedagógico, pues era indispensable que los maestros se acostumbraran a trabajar en la improvisación y con escasos recursos en las comunidades. Entre los logros más significativos de su labor se encuentra la recuperación de las tradiciones culturales, formas de organización, toda vez que constituyeron la vía utilizada por la SEP para introducir su proyecto. La recuperación de prácticas y tradiciones populares constituyó, no obstante la resignificación de que fueron objeto, mejoras considerables tanto económicas como sociales para las comunidades.

Aunado a ello se elevó el grado de unificación lingüística con lo que se dió un paso importante en la integración étnica independientemente de contribuir a la reivindicación de la raza indígena no solo en cuanto a su fuerza de trabajo o sus riquezas naturales, sino en cuanto a su cultura y potencialidades.

Además exigió que los maestros se constituyeran en agentes de cambio, pero sin que se inmiscuyesen en cuestiones políticas.

Al respecto Puig señaló:

"Nuestros maestros rurales que tienen nuestra prohibición estricta de entrometerse en cualquier asunto de orden político sobre todo de naturaleza electoral, reciben en cambio nuestro constante de hacer cualquier predica social que no puede ser sino la exposición de los derechos de los ciudadanos y explicaciones de las ventajas que el régimen constitucional procura a las organizaciones de trabajadores",
(S.E.P. El Esfuerzo..., p. 24)

Sin embargo, las deficientes condiciones laborales y la misera-

ble situación de las comunidades, generaron que, en algunos casos, las clases se transformaran en asambleas y los Comites de Educación en organizaciones impugnativas, dándole al maestro una fisonomía de líder contestatario que provocó la muerte en algunos casos de muchos de ellos

Muchos fueron los obstáculos que enfrentaron los maestros en aras de realizar su labor, toda vez que no siempre fueron aceptados en las comunidades, especialmente en aquellas donde más arraigo tenía el conflicto religioso; en otras ocasiones, las condiciones naturales impidieron su adaptación a la zona.

Por otro lado, no alcanzaban a asimilar completamente los postulados de la escuela de la acción, problema que no se restringió exclusivamente al área rural sino que se extendió también a las ciudades, provocando que su labor fuese improductiva en tanto que no se cumplían los objetivos trazados por la SEP.

En el caso de los maestros bilingües frecuentemente se observó su negativa a utilizar el castellano como lengua primaria, por lo que se les enviaba a otras regiones donde no se hablara su dialecto, situación que derivó en su desadaptación laboral y en el abandono del empleo.

La educación urbana, por su parte, se vió más encaminada hacia la industrialización y modernidad a través de la introducción de patrones de vida de los países más desarrollados, tales como: vestir, alimentación, etc. Sin olvidar que en esta época se inició la remodelación de la ciudad de México a fin de colocarla al mismo nivel que las grandes urbes.

En relación a la escuela del campo, la urbana tenía diversas ventajas, entre ellas, los centros escolares, las escuelas semi-urbanas, urbanas al aire libre lo que permitió ampliar la matrícula escolar hacia toda el área metropolitana y otras ciudades, ya que para 1928, existía un total de 293 planteles educativos la gran mayoría de ellos en buenas condiciones tanto material como académicamente

A pesar de que el número de escuelas había aumentado considerablemente, éstas eran insuficientes para dar respuesta a la creciente demanda social que existía, por lo que se utilizó

como justificación al no acceso total de aspirantes a ingresar al sistema educativo formal, la incapacidad intelectual que algunos de ellos demostraron al aplicárseles una batería de pruebas de conocimientos y psicológicas. Es decir, por un lado se hablaba de la necesidad de democratizar la educación y, por otro se limitaba el acceso responsabilizando a la población de no tener las características necesarias para recibir la enseñanza escolarizada.

Al igual que la escuela rural el proyecto de educación urbana no alcanzó los objetivos para los que había sido creado debido, a una serie de incongruencias que lo caracterizaron. En primer término la difusión de los postulados de la nueva escuela era deficiente, ya que se hacía a través de boletines periódicos que se distribuían en los distintos planteles, donde no siempre eran recibidos o bien se reinterpretaba la filosofía que debería inculcarse.

En segundo término, el reclutamiento de profesores, especialmente en el nivel secundario y técnico se hacía integrando profesionistas (médicos, ingenieros, abogados) a la base docente, lo que limitaba en gran medida que el proceso enseñanza-aprendizaje se cumpliera en los términos señalados.

Aunado a esto se encontraba el retraso en los pagos, sobre todo en los de primer ingreso que llegaba a durar en ocasiones hasta un año, y los bajos emolumentos que recibían.

Otro factor determinante en las limitaciones de la política educativa de la SEP, lo constituyó la iglesia y la irrupción armada de la lucha cristera que en su devenir arrastró a las masas campesinas y a todos aquellos caciques que habían visto convertidos sus latifundios en centros escolares.

La fuerza y radicalidad del movimiento cristero evidenció la debilidad y la ilegitimidad que aún poseía el gobierno en algunas zonas; en cuanto a la educación el conflicto manifestó la improductividad del mismo en aquellos lugares donde dominaba la iglesia. Al respecto Raby escribe:

"Aquellas escuelas que tuvieron la suerte de desarrollarse en circunstancias favorables lograron un resultado impor

tante .Esas circunstancias se presentaban en poblados donde los campesinos poseían tierras, donde la iglesia era débil y donde los jefes políticos eran más progresivos" (D. Raby. "Educación y Revolución en México " p.15).

En suma quedó establecido que los impedimentos para que la SEP pudiese haber formalizado su predominio y obtener resultados satisfactorios dependía de la eliminación de dos obstáculos: la iglesia y los poderes caciquiles.

De esta manera la educación ganaría terreno en el ámbito social; pues se convertiría en elemento de promoción social por excelencia, donde se ofrecían las mismas posibilidades a niños y adultos considerando el carácter selectivo de la misma como propio y esencial de todo sistema educativo.

Una forma de justificar el carácter selectivo de la educación fue a través del Departamento de Higiene Escolar y Psicopedagogía que se encargaba de planear y aplicar los exámenes para la selección de alumnos y de medir el coeficiente intelectual tanto de los aspirantes como de los alumnos inscritos en cada plantel. Sin embargo, el papel de dicho Departamento no fue muy significativo dado que no contaba con el personal suficientemente capacitado para cubrir las necesidades del área metropolitana; además, su presupuesto era muy limitado, pero su creación de ningún modo fue inútil en tanto le permitió a la SEP fortalecer y extender su control.

Por otro lado, la escuela primaria también tuvo mejoras en su programa de trabajo con objeto de extender su radio de influencia a otros ámbitos sociales (familia, trabajo, etc.), y difundir aquellas interpelaciones que constituyeran el tipo de sujeto que requería el proyecto político-pedagógico del grupo dominante. Para tal fin se implementaron diversas modalidades que abarcaron desde los niños en edad escolar suficiente para introyectar valores educativos, hasta educación de adultos en Escuelas Nocturnas. Su radio de acción se extendió con las visitadoras del hogar, las cuales a partir de conferencias y consejos, penetraron en

los hogares difundiendo la normatividad dominante.

En cuanto a la escuela secundaria no se observaron avances significativos en virtud de la mala preparación de los maestros carentes no solo de nociones sobre la escuela de la acción, sino también de toda preparación pedagógica.

Respecto a la educación técnica su logro más significativo fue su implantación, pues los gobiernos posrevolucionarios le asignaron un lugar preponderante; sin embargo su implantación tendió a desarrollar áreas poco productivas y alejadas de las verdaderas necesidades nacionales, teniendo que esperar hasta la llegada de Bassols para que se redefinieran sus funciones.

No obstante, podemos concluir que la educación pública de este período realizó una doble función: la de capacitar la fuerza de trabajo que el grupo dominante precisaba para su proyecto de modernización y la internalizar los nuevos valores que servirían en la consolidación del Estado-Nación y a la nueva racionalidad capitalista.

NOTAS

1.- Tal designación causó buena impresión tanto dentro como fuera del país; los Estados Unidos, el periodista Gruening, - quien tenía amplia influencia dentro de su medio, escribía: "En ninguna otra designación ha habido tanta previsión como en la de Manuel Gamio —el científico número uno en México que goza de renombre internacional como arqueólogo y antropólogo— para ocupar la Subsecretaría de Educación, a cargo de la Educación Rural... Por primera vez en la historia de México se pondrá en ejecución un programa educativo ya aprobado y científicamente formulado para redimir a los indígenas que integran la población mayoritaria del país" (Ibarra, Gabriela. Plutarco Elías Calles y ... p.44).

"Antropólogo, verdadero iniciador del moderno indigenismo en México y en el continente. En 1917 organizó la dirección de antropología. De 1918 a 1921 llevó a cabo la primera investigación integral entre la población del valle de Teotihuacán". (INI. Treinta Años...en México indígena p.20).

2.- Ramón Ruiz Eduardo describe el trabajo de Gamio de la siguiente manera: En San Juan Teotihuacán, Gamio puso en marcha sus teorías utilizando los fondos que pagaban los turistas para visitar las pirámides y templos precolombinos y con el patrocinio de la comunidad a sus numerosas reformas.

Estableció una escuela, una clínica infantil y de atención prenatal y un sencillo teatro al aire libre para la comunidad. A esto aunó consejos sobre la mejor utilización de la tierra, el control de los cultivos y la fertilización. Para mejorar el ganado, generalmente de mala calidad, adquirió un cerdo y un toro pura sangre, como sementales y los prestaba por una pequeña cantidad. Para sustituir al pulque con que las madres del pueblo que no podían comprar leche, alimentaban a sus hijos, Gamio importó cabras que eran baratas y requerían pocos cuidados. En Teotihuacán se habían fabricado durante años una cerámica negra o café porosa y quebradiza de mala calidad; Gamio la mejoró introduciendo nuevas técnicas y colores sin destruir los diseños originales. Como las de casi todos los poblados mexicanos las viviendas de Teotihuacán carecían de toda instalación necesaria para la salud, Gamio construyó una casa modelo con cuartos separados y chimenea, elementos con que la choza no contaba (Ramón R. E. "México... pp.59-60).

- 3.- La salida de Gamio se debió a que hizo público su descontento ante los manejos en la SEP, particularmente, cuestionó el trabajo administrativo y técnico de la institución, además el antropólogo acusó a protegidos de Puig Casaurac de corrupción. Ante esta acusación, el secretario manifestó que habrían cambios en la Secretaría, negándose a

comentar las afirmaciones de Gamio. El Presidente Calles para dirimir el conflicto que se estaba tornando bastante tenso, optó por solicitar la renuncia de Gamio, lo cual evidenció su preferencia intentando ocultar con esta acción algo característico de su gobierno: la corrupción. (Universal, 5-8 de junio de 1925).

- 4.- Moisés Sáenz nació en El Mezquital, Nuevo León, en 1888, en el seno de una familia protestante presbiteriana, posteriormente, estudió en el Seminario y Colegio Presbiteriano de Coyoacán hasta el año de 1907, cursando la preparatoria aunada a una formación eclesial que formaba parte del plan de estudios del plantel; sin embargo él no formaba parte de los clérigos protestantes, sino que siguió el sendero de la educación, de ahí que haya egresado tiempo después de la Escuela Normal de Xalapa donde se graduó como profesor de Educación Elemental. Obtuvo una beca de la iglesia presbiteriana norteamericana para continuar sus estudios en el Washington y Jefferson College en Washington, Pa., y en la Universidad de Columbia en Nueva York donde obtuvo su doctorado en Ciencias. Fue durante su estancia en los Estados Unidos que conoció la filosofía de John Dewey y la escuela de la acción, con la que logró identificarse. (J.P. Bastian. Protestantismo... Ob.cit. p.20).

- 5.- Existían 19 planteles de esa naturaleza (tipo), situados en las siguientes poblaciones: Tuxtla Gutiérrez, Saltillo, Guajuato, Pachuca, Querétaro, Guadalajara, Monterrey, Oaxaca, Culiacán, Nogales, Ciudad de México, Ciudad Victoria, Morelia y Zacatecas" (S.E.P. El Esfuerzo Educativo, p. 15)
- 6.- Un ejemplo de este problema se puede ver en el informe del Profesor Manuel Pérez sobre la causa por la que no se podían admitir alumnos de ciertas poblaciones de Oaxaca en la Normal de Juchitán:
- "Como los pueblos de San Juan Guichigoni y Santa Ma. Chimalapa, atacados en su totalidad por una enfermedad llamada "Tiña" seguramente que no se podían admitir alumnos que envíen a su mejor de esa superioridad".
- "Para prevenir a los alumnos de esas enfermedades que constantemente afectan a esta región, se vigilará estrictamente por el aseo constante y los baños diarios, y se tendrá para cualquier accidente un botiquín que se formará si es posible a base de cooperación de las personas solventes del lugar, encargando a uno de los médicos juchitecas... que nos visite diariamente, para lo que hubiere de accidente o dictar medidas profilácticas" (Proyecto de Org. de la Escuela Normal de Juchitán, Archivo, SEP).
- 7.- Plan de estudios de la escuela secundaria:

Primer año.

Aritmética, Castellano, Botánica, Geografía, Inglés o Francés y Dibujo constructivo, tres horas diarias, Modelado y Orfeón, dos horas diarias, Juegos y Deportes, dos horas diarias, y Oficio, tres horas diarias.

Segundo año.

Algebra y Geometría plana, Física, Zoología, Geometría Universal y de México, Castellano II, Inglés o Francés, Dibujo de imitación, Orfeón, Juegos y Deportes.

Tercer año.

Geometría del Espacio y Trigonometría, Química I, Anatomía, Fisiología e Higiene, Historia General, Historia de México, Civismo, Literatura Castellana, Orfeón y Juegos y Deportes.

"Este programa que forma parte del plan de estudios, se ha vigorizado con discreta enseñanza de higiene sexual, que se imparte, ya en la cátedra, por medio de conferencias... (S. E.P. El esfuerzo Educativo SEP, p.339).

8.- Como el caso del ciclo de conferencias que dio el Sr. Henry F. Chaumet, Físico Francés y Profesor de la Universidad de París, en torno a los siguientes temas:

1. Principios generales sobre técnicas de la electricidad.

Fábricas modernas reversibilidad.

2. Imanes al Cobalto.

BIBLIOGRAFIA.

- ABAGNANO, N. Historia de la Pedagogía en México. F.C.E., 1964.
- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. Antología de Moisés Sáenz. Ed. Oasis, México, 1970.
- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. Teoría y práctica de la Educación Indígena en México. Sep/Setenta, México, 1976.
- BASTIAN, Jean Pierre. Protestantismo y sociedad en México. CUPSA México, 1983.
- BRITTON, John. "Moisés Sáenz: nacionalista mexicano", en Revista Historia Mexicana. Vol XXII, N.º.1 (35) julio-septiembre 1972, El Colegio de México.
- CASTILLO, Isidro. México: sus revoluciones sociales y la educación. Gobierno del Estado de Michoacán, 1976.
- COOK, Katherine M. La Casa del Pueblo. Ed. Pax, Santiago de Chile, 1934.
- CHAVEZ, Ezequiel. Nacionalidad y raza. S.E.P., México, 1927.
- CHATEAU, Jean. Los grandes pedagogos.
- DELHORA, Guillermo. La iglesia católica ante la crítica en el pensamiento y en el arte. Ediciones Delhora, México, 1929.
- GAMIO, Manuel. Forjando patria. Ed. Porrúa, México, 1982.
- GOMEZ, V.M. y MEGIN, N. "La Educación secundaria técnica en México: bases ideológicas e implicaciones", en Revista de Educación e Investigación del CUDET, octubre-noviembre-diciembre, México, 1981.
- HERMIDA RUIZ, Angel. La fundación de la Escuela Normal Veracruzana. Ed. Normal Veracruzana, México, 1978.
- IBARRA, Gabriela y GUTIERREZ, Hernán (comp.) Plutarco Elías Calles y la Prensa Norteamericana 1924-1929. Secretaría de Hacienda y Crédito Público, México, 1982.

INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA. México Indígena. Organó de difusión del INI, diciembre, México, 1978.

LLOYA R., Hughes. Las Misiones Culturales y su Programa. UNESCO París, 1951.

MEJIA Zuñiga, Raúl. Moisés Sáenz, Educador de México. Col. Pensamiento actual. Federación Editorial Mexicana. México, 1979.

MENDEZ BRAVO, Alberto. "La Escuela Rural Mexicana", Santiago de Chile, 1925.

PUIG CASAURANC, Manuel. Galatea Rebelde a varios Pigmaliónes: de Obrerón a Cárdenas (Antecedentes del fenómeno mexicano actual). México, 1938.

PUIG CASAURANC, Manuel. Páginas viejas con ideas actuales. México, 1925.

PUIG CASAURANC, Manuel. El esfuerzo educativo. México, 1930.

L. RABY, David. Educación y revolución social en México 1921-1940. SEP/70, Núm. 141, SEP, México, 1974.

L. RABY, David. Los maestros rurales y los conflictos sociales en México. (1931-1940). En Historia Mexicana, Vol. XVIII, No. 2, (70), octubre-diciembre, 1968.

RAMIREZ CASTAÑEDA, Rafael. Cinco pláticas sobre educación. México, 1934.

RAMIREZ CASTAÑEDA, Rafael. La escuela rural mexicana. SEP/80 México, 1980.

RAMIREZ LOPEZ, Ignacio. Génesis de la escuela rural mexicana. S/E, México, 1947.

RUIZ EDUARDO, Ramón. México: el reto de la pobreza y del analfabetismo. F.C.E., México, 1977,

- SAENZ, Moisés. Carapan, bosquejo de una experiencia. Lima Perú, 1936.
- SAENZ, Moisés. Compilación de citas de escritos del autor. s/e, Biblioteca del S.N.T.E., México, s/f.
- SAENZ, Moisés. La escuela rural mexicana. Conferencia, México, 1923.
- SAENZ, Moisés. México Integro. Lima Perú, 1939.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. La casa del estudiante indígena. México, 1927.
- La Escuela Normal Regional. México, 1923.
- El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de la educación pública, durante la administración del Presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928), 2 vols. México, 1928.
- John Dewey. Homenaje en el Primer Centenario de su natalicio. Coord. General de Educación Secundaria y Normal en la República Núm. 2, México, 1961.
- El Mejoramiento Profesional de los maestros en servicio"en Boletín de la Secretaría de Educación Pública. México, 1926.
- Manual General de Organización. México, 1982.
- Proyecto de organización de la Escuela Normal Regional que se va a fundar el Juchitán, Oax. México, Tuxtla Gutiérrez, Chis, diciembre 23 de 1926.
- El sistema de Escuelas Rurales en México. México, 1927.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Política Educativa en México. Tomo II, SEAD, México, 1981.
- KAY VAUGHAN, Mary. Estado y clases sociales en México. SEP/80, México, 1982.

ZORAIDA VAZQUEZ, Josefina. Nacionalismo y educación en México.

S.E.P., México, 1985.

HEMEROGRAFIA:

El Universal. enero- diciembre 1925.

El Nacional Revolucionario. julio- diciembre 1929.

CONTEXTO NACIONAL II.

EL PNR Y LAS ADMINISTRACIONES DEL MAXIMATO.

En el verano de 1928, apoyado en su prestigio caudillista, el general Alvaro Obregón obtuvo su reelección presidencial. No obstante, el clamor y el júbilo de los obregonistas, así como los deseos de ex-presidente de colocarse nuevamente en la cúspide del poder, se vieron truncados cuando el 17 de Julio de ese año el caudillo fue asesinado por José de León Toral.

La muerte de Obregón produjo una de las más severas crisis que el país haya enfrentado hasta ese momento, ya que el asesinato matizó las diferencias entre los grupos que formaban el sector dominante, pero a su vez la crisis también produjo los medios con los cuales solucionarlas; es decir, la positividad de este momento cristalizó con la fundación de un partido político en cuyo seno se definió la fuerza de ambos grupos. Sin embargo, para alcanzar tal finalidad el sector callista tuvo que aceptar las exigencias de los obregonistas, como fue el caso de la eliminación de la CROM, base del poder de Calles, como prueba de la posibilidad de una coexistencia en el poder.

Esta situación se originó cuando, al quedar acéfalo el grupo obregonista, los partidarios del caudillo se aglutinaron en el Bloque Revolucionario Obregonista (BRO) encabezado por Ricardo Topete, personaje de reconocida filiación obregonista y por tanto opositor al callismo. El BRO demandó el esclarecimiento del asesinato de Obregón, culpando del mismo a la central obrera que dirigía Morones, toda vez que consideraban que la CROM en virtud de las diferencias manifestadas contra el caudillo, tenía suficientes motivos para ordenar su asesinato.

El deseo del Bloque se vio satisfecho cuando Calles exigió a

Morones y otros miembros del grupo acción presentar su renuncia a los cargos que ocupaban. El desplazamiento de la CROM evidenció un aspecto muy importante, a saber: la eliminación de aquellas figuras que habían cumplido una eficiente función en la consolidación del poder, pero cuya visión del poder caudillista, constituía un impedimento para la institucionalización de la vida política en el país. Ahora bien, la posibilidad de adoptar este tipo de medidas sin que se alterara la estabilidad social se debió, en gran parte, a que el fortalecimiento o la edificación de instituciones (como lo fue el PNR) hizo irrelevante la presencia de caudillos u otro tipo de representantes.

Calles, por su parte, procuró mantenerse alejado de la situación, con el objeto de que su prestigio se mantuviera incólume. Aún más, concedió a los obregonistas todas las facilidades que ameritó el caso, intentando con ello limar cualquier aspereza que pudiese surgir con los simpatizantes del caudillo, especialmente con los militares. Como indica Alejandra Lajous ello no le redituó

"la alianza automática de los militares; pero si le quito el obstáculo infranqueable para que ésta pudiera producirse". (Alejandra Lajous. Los Orígenes del Partido Unico en México. México UNAM. 1979. p.23.)

Las acciones más trascendentales adoptadas por Calles y que sellaron su alianza con los obregonistas, se manifestaron el primero de diciembre de 1928 cuando presentó su último informe a la nación. En aquella ocasión señaló, entre otras cosas que lamentaba profundamente la muerte de Obregón ya que con él desaparecía la única figura

"con el suficiente arraigo en la opinión pública

y con la fuerza personal y política bastante para merecer por su solo nombre y prestigio la confianza general" (ICAP. Historia Documental, México, 1981.p.27.)

También consideró que el hueco dejado por el caudillo no podría ser llenado fácilmente ni por él ni por otra figura. De ahí pues, que manifestara su negativa a ocupar de nueva cuenta la silla presidencial o alargar su mandato presidencial, por el contrario propuso que ante la inexistencia de figuras y la imposibilidad de producirlas sin alterar la estabilidad, era preciso

"pasar de un sistema más o menos velado, de "gobiernos de caudillos" a un más franco "régimen de instituciones" ".
(ICAP.Ibidem.p.28.)

El documento abundó sobre este aspecto al considerar que la lucha política entre los diversos grupos sociales debería redefinirse, toda vez que las diferencias entre los mismos ya no podrían ser dirimidas por medios violentos, sino que era indispensable impulsar la constitución de partidos que dentro del marco de legalidad establecido por el Congreso lucharan por la aceptación de sus principios. Con estas observaciones Calles reconoció que la etapa del caudillismo había pasado que, por tanto era necesario dar paso a nuevas formas de juego político mas acordes con la institucionalización que poco a poco se gestaba. Este es el marco donde debe ser ubicado el origen del Partido Nacional Revolucionario (PNR).

En relación con la constitución del PNR cabe destacar los siguientes aspectos: en primer lugar, Calles fue claro al señalar que estaría integrado únicamente por aquellos grupos identificados con la revolución; en otras palabras, el llama-

do se hizo exclusivamente para aquellos sectores adheridos a los callistas-obregonistas, considerando a otros como el clero, antiguos carrancistas, delahuertistas, etc. como reaccionarios y enemigos de la revolución. En segundo lugar, la institucionalización no implicó la eliminación de sectores opositores, antes bien, su participación en los comicios electorales significó la legitimación del proceso, vale decir, que con dicho informe no sólo se anunció la institucionalización de la revolución, sino que con ella se institucionalizó a la oposición condicionándola a participar en la política, aceptando las reglas constitutivas impuestas por el grupo dominante. De esta manera, cualquier acción disruptiva que pretendiera trasgredirlas podría ser considerada ilegítima y, por tanto, el gobierno tenía la facultad de utilizar, si así lo deseaba, el aparato coercitivo que detentaba para sofocarla.

Por otro lado, también cabe mencionar que Calles se asignó un relevante papel, ya que indicó que su rechazo a la presidencia no significaba

"la más remota intención o el más lejano propósito de abandono de deberes ciudadanos, ni el retiro de luchas y de responsabilidades que corresponden a cualquier soldado, a todo hombre nacido de la Revolución, ya que abundan las situaciones militares o políticas o cívicas, que por modestas o insignificantes que puedan ser, en comparación con la jefatura antes ocupada, significan de mi parte aceptación completa de responsabilidades y de peligros que darán oportunidad para el exacto cumplimiento de los deberes de revolucionario" (ICAP. Ibidem.p.28.)

En efecto, Calles no buscaría nuevamente la silla presidencial, pero se aseguró de seguir teniendo injerencia en la toma de decisiones del ejecutivo aún sin que él lo presidiera. Sin

embargo, es preciso apuntar que a diferencia de otros autores consideramos que éste período no puede ser definido tajantemente como de supremacía callista (dualismo o maximato) en virtud de que la influencia de Calles se vió comprometida ante la oposición que en algunos momentos se le manifestó. Al respecto destacaron los esfuerzos de los presidentes Portes Gil y Ortiz Rubio por constituirse su base de apoyo que les permitiera desprenderse de la tutela del "Hombre más fuerte del país". En contraposición, el último personaje del cuatrienio, el presidente Rodríguez, evidenció una mayor disponibilidad a los mandatos del ex-presidente.

El parámetro más idóneo para medir la ambivalencia del momento se encuentra en el estudio de las pugnas que se escenificaron en las cámaras legislativas, dado que el control de las mismas inclinaba la balanza a uno u otro sector. Otro aspecto igualmente importante lo constituye el tipo de política que cada uno de los presidentes instrumentalizó, aspecto en el cual puede observarse que tanto Ortiz Rubio como Rodríguez se apegaron a los lineamientos del "jefe máximo"; en cambio, Portes Gil se opuso abiertamente a Calles lo cual le redituó un mayor margen de acción.

Un paso decisivo para la consecución del proyecto anunciado por Calles fue la elección de la figura que ocuparía el interinato, ya que debía elegirse un político representante tanto de los intereses callistas como obregonistas, pero que a la vez se encontrara alejado del ejército. La designación recayó en el gobernador de Tamaulipas, Emilio Portes Gil, considerado Obregonista y a quién Calles le guardaba afecto a raíz de su adhesión a los sonorenses cuando estalló la rebelión delahuertista.

"la caracterís
tica de la personalidad de Emilio Portes Gil

que determinó su elección para la presidencia de la República fue su calidad de civil, ya que su obregonismo y su callismo eran considerados premisas que, por evidentes y necesarias, no hacía falta mencionar". (Alejandra Lajous. Los Orígenes del Partido Unico en México, op.cit.p.94.)

A su arribo a la presidencia del país, 30 de noviembre de 1928 se demostró que Portes Gil aceptó el cargo con objeto de colocarse en un lugar importante al interior del grupo dominante, prueba de ello fueron sus constantes ataques a la CROM y que mantuvo a lo largo de su interinato, su apoyo a otras organizaciones obreras como fue el caso de la CGT, así como su labor agraria. Ante esta situación Calles se mantuvo al margen, pues haber apoyado a Morones o a cualquier otro sector lo habría debilitado ante los obregonistas.

Un día después de haber concluido su mandato el ex-presidente Calles y algunos políticos tanto callistas como obregonistas constituyeron el Comité Organizador del Partido Revolucionario (1). En su primer manifiesto, fechado el primero de diciembre de 1928, se indicó la finalidad del Comité:

"Primero. Invitar a todos los partidos, agrupaciones y organizaciones políticas de la República, de credo y tendencia revolucionaria, para unirse y formar el Partido Nacional Revolucionario.

Segundo. Convocar oportunamente a una Convención de representantes de todas las organizaciones existentes que deseen formar parte del Partido Nacional Revolucionario donde se discutirá;

- a. Los Estatutos o Constitución del Partido.
- b. El Programa de principios del mismo.
- c. La designación de un candidato a la Presidencia de la República.
- d. La designación de las personas que deban constituir el Comité Directivo o el Consejo Nacional de la citada institución, durante el período que especifiquen los estatutos aprobados". (ICAP. Historia Documental. op. cit. p.38.)

Así también, el Comité debía fijar la fecha y el lugar donde se llevaría a cabo la Convención Nacional constitutiva del PNR además, la formulación de un programa de principios y estatutos que sería discutido en la misma. Por último, se especificó que la función del Comité era meramente administrativa y que su trabajo no se extendería al proselitismo político en favor de algún candidato.

No obstante la participación directa de Calles en éste proceso, decidió retirarse de toda actividad política cuando durante su asistencia a la IX Convención de la CROM, los líderes de la central criticaron abiertamente la actitud de Portes Gil hacia la Organización obrera, hecho que obligó al presidente demandar que Calles definiera su posición ante tal situación.

Ante tal marco el ex-presidente renunció a su cargo justificando que regresaba a la vida civil a fin de que su presencia no fuera aprovechada para dirimir la vida política del país.

Con su renuncia Calles se autoeliminaba como figura pública central, intentando, a partir de este momento, instaurar su predominio "atrás del trono". A partir de este suceso el escenario político del país entró en una nueva fase dado que el "jefe máximo" se ausentó de México, permitiendo que Portes Gil

llevara a cabo su administración sin su presión o la de sus seguidores, quienes se mantuvieron ocupados con los preparativos de la futura Convención.

a) La fundación del PNR.

A la salida de Calles, el Comité, encabezado por Manuel Pérez Treviño (2), publicó un nuevo manifiesto en el que reafirmó su compromiso ante la tarea que se le había encomendado; además, lamentó la renuncia del general Calles pero la consideró como gesto noble que facilitaría la unidad nacional. También dió a conocer la renuncia de Aarón Sáenz a su cargo en virtud de que iniciaría su campaña preelectoral.

Asimismo, anunció que el 5 de enero de 1929 se llevaría a cabo la Convención Nacional constitutiva del nuevo partido, fecha que

"servirá para sellar el pacto nacional de unión y solidaridad de todos los elementos fieles de la Revolución Mexicana; y para resolver, en acuerdo libre, honorable y solemne, el problema político inmediato de una sucesión presidencial pacífica". (ICAP. Ibidem. p.50.)

Así pues, el Comité invitó a todos los grupos políticos identificados con el gobierno a que asistieran desde el primero de marzo y hasta el cinco del mismo a la ciudad de Querétaro a sellar " el pacto revolucionario".

Doce días más tarde el Comité publicó la Declaración de Principios y el Programa de Acción que serían discutidos en la Convención de Querétaro. En cuanto al primer punto el documento reiteró que el partido se desenvolvería dentro del marco de legalidad fijado por la Constitución. Así también, señaló que su

función se encaminaría hacia la satisfacción de las necesidades de los sectores obreros y campesinos a través de su esfuerzo por hacer cumplir los artículos 27, 123 y la Ley agraria del 6 de enero de 1915.

En cuanto al segundo aspecto sobresalieron los puntos referidos a la educación, la industria y la agricultura; la trascendencia de estos aspectos radicó en que se constituyeron como la base de la política económico-social impulsada bajo el "maximato".

Respecto a la educación se indicó que debería estar orientada hacia la "elevación del nivel cultural del pueblo", afirmando que para alcanzar tal finalidad tendría que ser impartida de tal forma que se preeminenciaran "los intereses de la colectividad" por encima de los particulares intentando además, destruir todas aquellas prácticas que impidieran la consecución de dichos objetivos, toda vez que la educación debe crear

"la necesidad espiritual de una mayor equidad en la distribución de la riqueza, fomentando, al mismo tiempo, el sentimiento de la cooperación y la solidaridad" (ICAP. Ibidem.p.59.)

Paralelamente se consideró que la educación adoptaría como pedagoga rectora los postulados de la escuela de la acción dado que "facilitan al educando un aprendizaje teórico-práctico dotándolos, a la vez, de conocimientos útiles aprovechables en su futuro desempeño". (ver ICAP.p.59). Por último el programa de acción señaló que la instrumentalización de su política educativa se regiría de acuerdo a los lineamientos expresados en el artículo tercero de la constitución.

El objetivo fundamental de la industria, según el documento, tenía que ser su contribución al mejoramiento económico del

país estableciéndose, para ello, una serie de puntos: el impulso a la producción y exportación de productos nacionales; preferencia a las inversiones de los capitales de mexicanos o de extranjeros radicados en el país. Por otro lado, se especifico que dichas consideraciones serían aplicadas sin pretender menoscabar los derechos de los trabajadores, ya que por el contrario se intentaría elevar sus niveles de vida.

En cuanto a la agricultura, por considerarse la actividad económica más importante, se impulsaría mediante la creación de obras de irrigación, créditos y apoyos tecnológicos. Adicionalmente se esgrimo que el reparto agrario en la medida de que constituía una demanda justa seguiría siendo apoyado por el partido.

El programa de acción, brevemente esbozado y que fue impuesto tanto en la Convención de Querétaro como a los presidentes Ortiz Rubio y Rodríguez, se caracterizó por lo ambicioso de sus objetivos, los cuales muy pocas veces rindieron frutos ya fue se por diferencias políticas o por causas exógenas como la crisis económica de 1929.

No obstante, cabría destacar que el proyecto pedagógico implementado por Bassols se asemeja en gran medida a los objetivos propuestos en el programa. De ahí que podamos considerar, a manera de hipótesis, que la génesis de la política educativa de Bassols se encuentra en esta tentativa, y quizás más que el programa propuesto por el Comité lo obligó a proponer una educación colectivista y utilitarista adecuada a las condiciones del medio, antes que o en lugar de una individualizante y alejada de los propósitos del grupo dominante.

También es importante resaltar el apego del programa a las ideas de Calles, quién en esta ocasión a diferencia de cuando se emitió el plan sexenal se mostró satisfecho y convencido

del éxito del programa.

En los días subsecuentes el comité presentó los estatutos del PNR que serían discutidos en Querétaro. En los primeros artículos se definió el objetivo del partido, a saber:

"mantener de modo permanente y por medio de la unificación de los elementos revolucionarios del país, una disciplina de sostén al orden legal creado por el triunfo de la Revolución Mexicana, y definir y consolidar cada día más la doctrina y las conquistas de la Revolución llevando a los puestos representativos a elementos que por su filiación idoneidad y moralidad, garanticen los postulados de la misma y las aspiraciones generales del país".(ICAP. Ibidem.p.70.)

Concomitantemente se enfatizó el respeto que recibirían las organizaciones que se incorporaran al partido ya que

"se reconoce de una manera absoluta la autonomía de los partidos, de las entidades federativas en todo aquello que se refiere a las cuestiones locales".(ICAP.Ibidem.p.70.)

Sin embargo, el respeto manifestado se vió limitado con la estructura organizativa con que nació el PNR, caracterizándose por su verticalismo y centralismo de las decisiones.

El PNR se encontraba dividido de la siguiente manera:

- 1.-El Comité Municipal, cuyo objetivo era el trabajo propagandístico y social del Partido en los Municipios, así como el trabajo proselitista en favor de los candidatos pro-

puestos (3).

2.-El Comité de Distrito, constituido eventualmente durante la época de elecciones; su función era supervisar los trabajos electorales en los Comités Municipales que conformaban dicho Distrito (4).

3.-El Comité de Estado o Territorio, funcionaba como árbitro en las desavenencias que pudieran surgir entre los Comites Municipales o entre los Comités de Distrito, así como de articulador entre éstos y el Comité Ejecutivo (5).

4.-El Comité Directivo Nacional, su función era controlar y dirigir los trabajos políticos del PNR en todo la República a través de los Comités ya mencionados (6). (Ver ICAP. Ibidem. p.72-78).

Dada tal estructura los partidos que formaran parte del organismo oficial, si bien serían respetados en su estructura interna al incorporarse al PNR, perderían su autonomía y capacidad de decisión en la medida de que el Comité Directivo Nacional decidiría la estrategia a seguir y seleccionaría a los que se apoyaría. A pesar de ello, el nacimiento del partido oficial altero el escenario político del país al convertirse en el primer organismo aglutinador de intereses nacionales, vale decir, el PNR no giraría en torno a ideales caudillistas, como en su momento lo hicieron el PNA, PLM y otros, sino que su único fin era servir a los intereses de todos los mexicanos. Paralelamente con esta característica podemos desmitificar el adjetivo de "partido de masas" con que fue bautizado el partido, ya que desde su fundación las masas exclusivamente aparecían de manera discursiva, en tanto, que

una selecta élite monopolizaba el control de las decisiones.

Este verticalismo se vió fortalecido con el respeto recíproco que se tuvieron caciques y partido debido a que éste último en ningún momento intentó destruir los poderes regionales antes bien, los fortaleció con objeto de utilizarlos para reprimir a partidos opositores.

Con tal ambigüedad el PNR fue contrario a su proclamada intencionalidad de concebirse como neutral y garante de los sectores populares, toda vez que su acercamiento con los cacicazgos lo alejaba de las bases. Sin embargo, cabe denotar que bajo la ausencia de ideología definida subyació una concepción muy particular del quehacer político; es decir, el indeterminismo posibilitó que en un mismo programa quedasen articulados grupos e intereses diametralmente opuestos, como fue el caso de los agraristas del centro y del sur del país junto a los antiagraristas del norte.

Así también, la posibilidad de coexistir y participar en el poder implicó el reconocimiento y aceptación del ordenamiento impuesto, dado que su trasgresión significaba quedar eliminado.

En este sentido, de una concepción de política como "guerra" en la cual la posibilidad de mantenerse en el poder se reducía a la exclusión del opositor por medios casi siempre violentos poniendo con ello en peligro la estabilidad del país, se derivó un modelo ritualizado de política en el que la característica principal fue la creación de instituciones reguladoras como el caso del PNR, del orden social; empero, la ritualización del juego político de ningún modo excluyó el disenso, por el contrario formaba parte del nuevo modelo, aunque se hizo evidente que cuando se manifestó, respetaba el normativo impuesto por el grupo dominante, prueba de ello lo

constituyó la inmediata desacreditación que recibió la asonada escobarista.

Solucionados los aspectos administrativos de la Convención de marzo y aceptados (más bien impuestos), los estatutos y el programa de acción, se procedió a elegir al primer candidato a la presidencia del PNR, puesto que se iba a decidir entre dos figuras: Aarón Sáenz y Pascual Ortíz Rubio.

La candidatura de Sáenz, frente a la cual Calles siempre se comportó discreto, representaba para los obregonistas la posibilidad de participar directamente del poder político. Sáenz creyó contar con el apoyo de los obregonistas-callistas y con el de Calles y en esto recayó su primer error.

Por otro lado, poseía todos los atributos que para su grupo eran una ventaja, pero que para el "jefe máximo" implicaban una seria amenaza pues aún siendo un simpatizante callista Sáenz representaba al sector obregonista. Además, éste contaba con una base realmente fuerte sustentada por los nexos que mantenía con el sector empresarial.

Lo que fue claro con el transcurso del tiempo fueron dos cosas: Calles no apoyaba la candidatura de Sáenz y los grupos que supuestamente lo respaldaban se mantuvieron a la expectativa esperando la resolución de los acontecimientos.

Frente a un candidato con tanta independencia como parecía serlo Sáenz, Calles se dió a la búsqueda de alguien que no hubiese destacado dentro de la política y que, además le permitiera mantener su incidencia dentro del gobierno. Así, en el momento en que Sáenz consideraba segura su elección, fue traído al país el entonces embajador en Brasil, Pascual Ortíz Rubio, a quien se le ofreció la Secretaría de Gobernación, oferta que fue declinada por el ex-embajador, con esto

se manifestó la disponibilidad de Rubio para participar en la contienda.

Las razones por las que Calles decidió llamar a un personaje completamente ajeno al ámbito político del país fueron obvias. "El hombre fuerte" estaba seguro de obtener grandes ventajas con su elección, ya que por haber estado fuera de México Ortiz Rubio carecía de ascendencia dentro de los grupos que se disputaban el poder y, por eso mismo, pensó sería dócil a los mandatos de Calles.

Al realizarse la Convención la balanza se inclinó de antemano hacia Ortiz Rubio, por lo que cuando los asistentes allegados a Calles votaron por el ex-embajador los delegados saenzcistas también se adhirieron a su candidatura. Fue también durante este evento cuando se realizaron las primeras trasgresiones a los postulados del partido en la medida de que los delegados admitidos en su mayoría representaban los intereses del grupo dominante faltando, por tanto, representantes de los sectores obreros y campesinos. Al conocer Sáenz los resultados de la Convención decidió retirarse solicitándole a sus seguidores lo acompañaran, pero éstos mantuvieron su respaldo al candidato ya elegido.

La eliminación de Sáenz constituyó una prueba importante para el proyecto institucionalizador dado que éste al manifestar su disenso y posteriormente ser abandonado por sus partidarios mostró la capacidad hegemónica del nuevo instrumento. Lo cual se ratificó cuando el propio Sáenz retornó al seno del PNR manifestando con tal acción su aceptación a la nueva normatividad. En suma, se estableció que el juego político para ser considerado como tal, tendría que ajustarse a las reglas institucionalizadoras establecidas con el PNR.

b) La administración de Emilio Portes Gil.

A lo largo de los catorce meses que duró el interinato portesgilista el país enfrentó una diversidad de conflictos que el presidente supo sortear hábilmente y que le redituaron un importante consenso al interior del grupo hegemónico. En este sentido cabe destacar su participación en la solución del conflicto religioso y el movimiento universitario, mismos que por su trascendencia han sido tratados de manera independiente dentro del presente trabajo, adicionalmente, sobresale la resolución de la asonada escobarista que le proporcionó una gran cantidad de elogios (7).

En cuanto a otros renglones, el gobierno de Portes Gil se distinguió por su labor agraria. En los catorce meses de su gestión se repartieron 1'173,119. hectáreas, cifra bastante considerable tomando en cuenta la brevedad de su período.

No obstante bajo tal medida subyació una intencionalidad, a saber: en primer lugar, conservar el apoyo de los campesinos que se sentían relegados del programa revolucionario; en segundo lugar, se encontraron los esfuerzos del presidente por ganarse la adhesión de este importante sector.

La aplicación de una política de tal naturaleza le provocó al ejecutivo serias desaveniencias con Calles, ya que éste último consideraba que el reinicio del reparto agrario le podía provocar al país conflictos con el exterior, especialmente con los Estados Unidos. La persistencia de Portes Gil en este aspecto lo llevó a triunfar sobre la postura de Calles, ya que la postura del presidente fue apoyada por los generales y gobernadores agraristas del régimen, quienes también veían en el reparto agrario el único paliativo para la efervescencia revolucionario del campesinado. Además, dicha diferencia evidenció la poca disposición de Portes Gil hacia la figura del jefe máximo, antes bien, en toda oportunidad que

se le presentó manifestó su rechazo, aunque siempre se cuidó de no llegar al rompimiento.

En materia laboral la gestión portesgilista se distinguió por los enconados ataques que le dirigió a la CROM y por su apoyo a otras organizaciones obreras.

Una particularidad del pensamiento obrero de Portes Gil lo constituyó su concepción acerca de la función del sindicalismo. Para el presidente las organizaciones obreras cumplían una función notable dentro del sistema social en la medida de que se esforzaban para elevar el nivel de vida de sus afiliados; sin embargo, cuando las centrales perseguían fines políticos perdían todo significado. Portes Gil culpó a los líderes obreros de la decadencia de sus agrupaciones, ya que en su afán por alcanzar posiciones políticas se olvidaban de buscar el mejoramiento de sus partidarios; de ahí que exhortara a los obreros a alejarse de ese tipo de líderes. Este elemento es fundamental para entender la política laboral de esta administración, toda vez que si bien es cierto existió apoyo para el sindicalismo anticromista este se vio condicionado de acuerdo a la fuerza y tipo de demandas que esgrimieron las organizaciones.

El debilitamiento de la CROM se acentuó con el éxodo masivo de los grupos que la conformaban. La primera organización que se benefició con el derrumbe de la Confederación fue la CGT al grado de que se incorporaron a sus filas gran parte de las organizaciones disidentes y, por otra parte, el gobierno le permitió organizar el desfile obrero del 1 de mayo de 1929. La CGT, señala Arnaldo Córdova, constituyó una organización afín a los intereses gubernamentales que reivindicó la lucha anarcosindicalista meramente a un nivel discursivo; razón que junto a su carencia de líderes con proyección

nacional, digamos como Morones, impidió que se constituyera en la heredera de la CROM. (ver Arnaldo Córdova. En una época de crisis (1928-1934). Siglo XXI-UNAM. México.1984.p.61-64).

Otra vertiente se generó en el Distrito Federal, al amparo de ex-miembros de la central moronista que formaron el Frente Sindical de Trabajadores del Distrito Federal (FSTDF).

El frente fue bien recibido por el gobierno en virtud de que desde su fundación definió que carecía de fines políticos y que su función sería

"ayudar al capital y al trabajo a laborar en perfecta armonía, tan pronto como los líderes, que sólo atendían a sus intereses, creando conflictos entre los dos factores fuesen eliminados"(Arnaldo Córdova. Ibidem. p.65.)

A pesar de su entreguismo la FSTDF no alcanzó una posición ventajosa, por lo que sus líderes entre los que destacan los "cinco lobitos" (Velázquez, Yarahuén, Amilpa, etc.) tuvieron que esperar que se presentara una mejor oportunidad.

Paralelamente, el Partido Comunista Mexicano impugnó la política anticromista del gobierno, caracterizándola como un gesto intervencionista en la vida sindical del país. En virtud de esta situación los comunistas mexicanos decidieron formar su propia organización obrera; empero, dicha tentativa fue severamente criticada por la dirección de la Internacional Comunista.

Al respecto Rafael Carrillo escribió

"Cuando este problema fue planteado en agosto de 1928 ante la Internacional Comunista, ésta se

pronunció categóricamente en contra de la constitución de una nueva central. Sin embargo, cuando la decisión de la Comintern fue dada a conocer al Pleno del Comité Central sobre este asunto estalló una sublevación general y aquellos que hablan de subordinación incondicional a la Internacional Comunista, deben saber que el Comité Central del partido aprobó rechazar la directiva de la IC y lanzarse por la senda de una nueva Central Sindical".(cit. en Arnaldo Martínez Verdugo ed.Historia del Comunismo en México. Grijalbo. México.1985.p.91.)

A pesar de la oposición manifestada, el PCM fundó en 1929 la Confederación Sindical Unitaria de México (CSUM), en la que se aglutinaron organizaciones obreras de casi todo el país; además, amplió sus nexos al incorporarse a ella miembros de la Liga Nacional Campesina de Veracruz, organización apoyada por Adalberto Tejeda frecuente impugnador de la política del centro y, por tanto, considerando como "non grato" por los portesgilistas-callistas.

Ante el creciente fortalecimiento de esta organización, el presidente Portes Gil inició el encarcelamiento de sus líderes y la represión de sus seguidores. Actitud que fue incrementada como resultado de los intentos golpistas de algunos comunistas en el estado de Veracruz. Como consecuencia de estas acciones el partido pasó a la clandestinidad perdiendo con ello la fuerza que había alcanzado.

PASCUAL ORTIZ RUBIO SU RELACION CON EL PNR Y SU ADMINISTRACION

Al asumir la presidencia del país el primero de diciembre de 1930, Pascual Ortiz Rubio encontró un ambiente de alta efervescencia, ya que a las pugnas al interior del grupo dominante se aunaron los problemas económicos generados por la crisis mundial de 1929.

a) El PNR y Ortiz Rubio

Desde el inició del gobierno ortizrubista, el general Calles intentó imponer su liderazgo a través del gabinete presidencial en el cual quedaron integrados personajes afines a sus intereses como fue el caso de Emilio Portes Gil, quién ocupó la Secretaría de Gobernación. Calles desde su posición pretendió dirigir los destinos del país; así también, encomendó dicho cargo a Portes Gil con objeto de probar su lealtad dado que el jefe máximo se mostraba reticente hacia su figura.

Cabe destacar que a pesar del papel de "peléle" que se le pretendió asignar a Ortiz Rubio, éste luchó a toda costa por desprenderse de la tutela que sobre él pretendieron ejercer los políticos de su época, especialmente de la influencia del "hombre fuerte". En este sentido sobresalieron sus esfuerzos por obtener el control del PNR al nombrar presidente del CEN al profesor Basilio Vadillo, con lo que pensaba equilibrar su posición frente a los portesgilistas-callistas, ya que si estos ejercían el control de la Secretaría de Gobernación, los ortizrubistas en contrapartida debían controlar la instancia que les facilitaría adueñarse de las Cámaras Legislativas en virtud de que constituía el recinto último donde se aprobaban o rechazaban las propuestas del ejecutivo.

Sin embargo, dicha medida acentuó el cisma que se había generado en estos recintos desde 1929 (8). Por tanto el trabajo del

profesor Vadillo al frente del PNR debería ser la búsqueda de un marco de conciliación y cooperación entre los grupos formados.

El presidente del CEN consideró que la única forma de solucionar las diferencias se encontraba en la apertura del partido a las nuevas generaciones de "revolucionarios", lo cual como señala Luis Javier Garrido provocó desagradables consecuencias.

"Tratando de mantener una posición imparcial pero deseoso de disciplinar a los viejos líderes callistas, el profesor Vadillo sostenía que debían presentarse como candidatos del Partido a políticos que fuesen no únicamente "revolucionarios" convencidos sino también verdaderos representantes populares y de esta manera comenzó a apoyar a hombres nuevos, lo que implicaba agravar el conflicto entre la dirección nacional del Partido y el general Calles, deseoso ante todo de mantener su autoridad". (Luis Javier Garrido. El Partido de la Revolución Institucionalizada. Siglo XXI. México. 1984. p.115)

Las diferencias entre las facciones se incrementaron ante la cercanía de las elecciones legislativas que tendrían lugar en el mes de julio de 1930; empero, este no fue el único ámbito de disputa toda vez que, por citar un ejemplo, en algunas poblaciones comenzaron a ser registrados candidatos-caciques proclives a los intereses del grupo "rojo" (portesgilistas-callistas). De ahí, pues, que Vadillo conciente de que ello fortalecería a sus opositores decidió desconocer las precandidaturas no sin cuidarse de no afectar los espacios controlados por el "jefe máximo", pero al mismo tiempo for-

talecer la ascendencia del sector "blanco" (ortizrubista).

Otra vía utilizada por los ortizrubistas consistió en el llamado que se hizo a otras organizaciones para que se afiliaran al partido. En especial se intentó atraer a la decadente CROM con el objeto de que con la presencia de Morones en el PNR existiese un mayor equilibrio frente al portesgilismo. También se esperaba que con la afiliación de los cromistas el ex-presidente Calles inclinara definitivamente su apoyo hacia el grupo de Ortíz Rubio.

Ante el paulatino fortalecimiento de los "blancos" que amenazaba a sus intereses, el "hombre fuerte" provocó la renuncia del profesor Vadillo siendo sustituido por Portes Gil. De esta manera, éste se encargaría frenar a los partidarios del presidente y reforzaría su autoridad al disciplinar el partido de acuerdo a sus mandatos.

Con la destitución de Vadillo, aclaró que permitiría el libre accionar de las distintas fuerzas que luchaban en el escenario político, pero también manifestó que no consentiría que en su accionar alguna fuerza pretendiera desplazarlo.

La tarea más urgente de la nueva dirección fue impedir el acceso a los ortizrubistas a nuevas posiciones. Portes Gil no dudó en anular un buen número de convenciones distritales que se encontrarán dominadas por los "blancos", a fin de imponer candidatos de su grupo. Con ello aceleraba su centralismo haciendo prevalecer su autoridad y desconociendo la autonomía de los partidos locales consignadas en los estatutos del PNR.

Las medidas de Portes Gil no significaron la participación dentro del PNR, ni la constitución de un bloque heterogéneo en el cual se respetaran la ideología o las particularidades de ca

da uno de sus componentes, sino que por el contrario se buscó la subordinación de los mismos al proyecto hegemónico del grupo dominante. En otras palabras, la posibilidad de ejercer un centralismo posibilitó la ritualización de la política ya que se establecieron canales para mediatizar y resignificar la potencialidad disruptiva de las masas; esto es, con sus medidas el presidente del CEN limitó el accionar de sus opositores reafirmando que el juego político debería desarrollarse de acuerdo a los patrones fijados y que aquellos que los desconocieran serían eliminados.

Apesar de los esfuerzos portegilistas las elecciones legislativas discurrieron bajo un clima de extrema violencia, especialmente por la participación de los cromistas y por los infaltables fraudes que ocurrieron, no obstante los rojos recuperaron el control de las dos Cámaras.

A diferencia de otras ocasiones los resultados no fueron del total agrado de Calles en virtud de que fortalecieron el poder portegilista. El "jefe máximo" había utilizado a éste para impedir que Ortiz Rubio cobrara importancia, pero su labor al frente del organismo oficial paulatinamente lo habían fortalecido. De ahí que, ante el creciente fortalecimiento de Portes Gil se decretara su eliminación. En clara alusión al presidente del PNR Calles señaló:

" Es necesario declarar que todos aquellos elementos que esten dentro de la administración, dentro de los varios sectores del gobierno que no sepan darle toda su cooperación, que sean falsos, que esten traicionando al gobierno en cualquier forma, deben ser arrojados por nuestros esfuerzos del lugar en que se encuentren

colocados"(Alejandra Lajous.op.cit.
p.128.)

La declaración produjo el resultado esperado cuando el 7 de octubre de 1930 Portes Gil presentó su renuncia a la presidencia del PNR.

En un panorama signado por la desunión y los constantes enfrentamientos entre los grupos que conformaban el PNR, Calles creyó solucionar esta situación haciendo venir a la presidencia del partido a un militar considerado neutral, simpatizante del agrarismo, nexo que lejos estaba el PNR de poseer y, lo que se considero más importante, le guardaba absoluta fidelidad: el general Lázaro Cárdenas.

Cárdenas asumió su nuevo puesto el 15 de octubre de 1930, manifestando en aquella ocasión que su labor se orientaría a la búsqueda de la unidad del partido y a su acercamiento con los sectores obreros y campesinos. En virtud de estos ideales

" El nuevo CEN del Partido se integró así siguiendo la línea anunciada por Cárdenas con dirigentes que no estaban identificados con ninguna de las dos tendencias. En ese clima de violentos enfrentamientos, su acción debía buscar la disciplina de los cuadros medios a la autoridad central, sin olvidarse por ello de ampliar las bases sociales de la organización. Dos miembros del CEN fueron así comisionados para que además de sus responsabilidades estatutarias se ocuparan de asuntos agrarios y obreros"(Luis Javier Garrido op.cit.p.126.)

En principio se opuso a las tentativas de los rojos de controlar las Cámaras, algunos gobiernos locales e impidió que gobernadores de filiación blanca fueran desaforados. De esta manera inició su labor centralizadora al disciplinar a los miembros del partido a las directrices fijadas por su Órgano rector; paralelamente forzó a los grupos en conflicto a que dirimieran sus diferencias a través del CEN y no de manera autónoma.

En acuerdo a sus promesas Cárdenas extendió la labor del PNR - hacia acciones sociales como fueron la aplicación de programas antialcohólicos, realización de eventos deportivos escolares y organización de desfiles conmemorativos de la revolución; a pesar de que este esfuerzo constituyó un claro gesto de acercamiento con los sectores populares no pudo llegar más allá, ya que la cúpula dirigente se mantuvo más ocupada en alcanzar su unidad que por establecer alianzas con las masas, error que en su momento sería utilizado por Cárdenas en su lucha contra el callismo.

A principios de 1931 el ambiente electoral se redujo notablemente facilitando los trabajos conciliadores del presidente del CEN, al grado de que expulsó del partido a cuatro senadores que lanzaron abiertos ataques al ministro de Hacienda, Luis Montes de Oca, vituperios que veladamente también se dirigieron al ex-presidente Calles por sus intromisiones en el gobierno; con esta decisión Cárdenas demostró que su centralismo era real y que para hacerlo cumplir adoptaría la medida extrema sancionada por el PNR : la expulsión.

A pesar de que la gestión de Cárdenas al frente del partido produjo resultados satisfactorios en aras de la institucionalización del poder, presentó su renuncia ante la imposibilidad de acatar los ordenamientos de algunos seguidores del "hombre fuerte". Por esta razón cuando el líder del partido observó

las maniobras que contra él y Ortiz Rubio se realizaban en Ja
lisco abdicó el 28 de agosto de 1931 (9).

Para hacer frente al cisma Calles decidió colocar al fren
te del partido a uno de sus más fervientes seguidores, Manuel
Pérez Treviño y, por otra parte, conservó a Cárdenas dentro
del gabinete al encomendarle la cartera de Gobernación. Con
ello retomaba la presidencia del organismo oficial un callis-
ta, quién se encargaría de manipular la política en beneficio
del "jefe máximo". En efecto, Pérez Treviño canalizó su segun-
da gestión en pos de un objetivo político inmediato: dotar al
PNR de una vida independiente del ejecutivo, pero que a la
vez se convirtiera en instrumento para controlarlo. Por otro
lado al colocar a Cárdenas en Gobernación, Calles se aseguró
un espacio desde el cual impedía el fortalecimiento de Pérez
Treviño.

Sin embargo, estos cambios no eliminaron la simpatía de los ..
generales Amaro, Cárdenas, Cedillo y Almazán hacia el presiden-
te Rubio, ya que consideraban que la presencia de Calles consti
ttuía un gran impedimento para alcanzar la unidad de los gru-
pos revolucionarios.

Para evitar que el disenso se ampliara decidió cortar la pro-
testa desde la raíz que para él lo constituía la figura
de Ortiz Rubio; además, se colocó en una posición ventajosa
desde la cual incidiría directamente en las decisiones oficia-
les.

Aparentemente con su participación en el gabinete Calles había
demostrado cierta preferencia por el mandatario pero la reali-
dad era otra, toda vez que Ortiz Rubio con su abierta oposi-
ción se convirtió en un político peligroso. De esta manera
una vez transcurrido la mitad del período presidencial plazo

constitucional fijado para nombrar un presidente interino Calles renunció a su cargo retirando con ello su apoyo al ejecutivo. Por su parte, Ortíz Rubio al ver desintegrado su grupo decidió retirarse de la presidencia un día después de haber rendido su segundo informe.

b) Administración de Pascual Ortíz Rubio

Como ya se indicó la gestión del presidente Ortíz Rubio se desarrolló bajo los efectos de la crisis mundial de 1929, manifestándose fundamentalmente en la reducción de los precios de importantes productos de importación, a saber: la plata, los textiles y el petróleo.

Durante este período el precio de la plata, el mineral mexicano mejor cotizado en el extranjero, se redujo a 28 centavos dólar, mientras que en 1928 su precio se había registrado en 58 centavos dólar. En el caso de la producción textil ésta se redujo aproximadamente en 15 % (ver Lorenzo Meyer. El conflicto social y los gobiernos del Maximato. Colegio de México., México.1980.p.76). Respecto al petróleo su devaluación en el extranjero fue más producto de las diferencias entre el gobierno mexicano y las compañías norteamericanas, que por resultados de la recesión.

A partir de 1933 la economía nacional comenzó a repuntar al manifestarse incrementos en los precios de estos productos. El valor de la plata se incrementó cuando los gobiernos exportadores firmaron un convenio para estabilizar su cotización mundial (ver Lorenzo Meyer. Ibidem.p.44). Posteriormente, ya bajo el cardenismo su precio se estabilizó a raíz de un acuerdo México-norteamericano donde éste último se comprometió a comprar el 100% de la producción nacional.

En cuanto a las empresas textiles su recuperación fue acompa-

ñada del crecimiento de la demanda interna, ya que hasta ese momento el desarrollo textil era bastante incipiente por lo que se tenía que recurrir al exterior para satisfacer las exigencias nacionales; el desarrollo de esta rama redujo considerablemente las importaciones que se contabilizaron en 1932 en apenas 12.5 millones de pesos, en tanto que en 1928 representaron de 40 millones de pesos (ver Lorenzo Meyer. Ibidem. p.78)

La situación petrolera adquirió otro matiz cuando la compañía inglesa "El Aguila" descubrió ricos yacimientos en Poza Rica Veracruz. Lo que le permitió al gobierno mexicano negociar de manera más cordial con los ingleses cuyos mandatarios se mostraban menos inflexibles ante la aplicación de los artículos constitucionales, especialmente el artículo 27. Por otro lado, el gobierno fundó la compañía Petromex con objeto de percibir mayores beneficios de este producto, pero su intento fracasó al no contar con el apoyo de los inversionistas nacionales.

Otra variante que contribuyó al repunte del petróleo lo constituyó el crecimiento de la demanda interna que en 1930 había sido del orden del 20% del total, en los años que nos ocupan su consumo se incrementó en otro 20 % en la medida de que se ampliaba el uso del automóvil.

Con la finalidad de garantizar la rentabilidad de las empresas, el gobierno instrumentalizó una serie de medidas como fueron reducciones taxativas y sobre todo los reajustes de personal, medida esta última que acentuó notablemente el desempleo. Algunas otras empresas y junto con ellas el gobierno redujeron los salarios de sus trabajadores o implantaron dos o tres turnos de labores.

Este problema tendió a agravarse con la deportación masiva

de mexicanos de los Estados Unidos.

"De julio de 1930 a junio de 1931 se repatriaron 60,207. hombres y 31,765. mujeres en total 91,972. (Moisés González Navarro. Cinco Crisis Mexicanas. Colegio de México México. 1978. p. 82.)

Esta cifra como señala el mismo autor, representaba el 0.56% de los 16'552,722. millones de habitantes con que contaba el país. Adicionalmente, conforme los salarios decrecían el costo de la vida se incrementaba haciendo aún más difícil la situación.

A la par que el gobierno enfrentaba los embates económicos tuvo que detener el empuje de los grupos obreros, sin embargo, y a pesar de Ortiz Rubio se caracterizó por su política antiobrera, no podemos considerar la situación como peligrosa dado que las centrales oficiales, entre ellas la CROM, cumplieron una importante función de esquirolaje al romper huelgas de sindicatos independientes; también fue observable la desunión del movimiento obrero independiente al extremo de suscitarse enfrentamientos entre ellos lo cual facilitó su cooptación y represión.

La administración ortizrubista paulatinamente fue estabilizando la situación al fomentar la creación de granjas agrícolas en las cuales los parados encontraban ocupación. La implementación de estos programas crearon falsas expectativas a los comunistas mexicanos quienes vieron en los experimentos la vía que el país necesitaba para instaurar el socialismo. La ceguera con la que actuaban las organizaciones comunistas o socialistas nacionales, les impidió observar que tras estas disposiciones el gobierno más que beneficiar a los sectores afectados con la recesión, digamos a los obreros, se encontra-

ba cumpliendo eficientemente su función reguladora de la economía en beneficio del capital al impedir la declinación de la tasa de ganancia y mantener la rentabilidad de las industrias. Este proceso se vió reforzado al proporcionársele ocupación a los mexicanos repatriados y con la congelación de precios en los artículos de mayor consumo popular.

Otra medida utilizada fue la prohibición a la entrada de trabajadores extranjeros, siendo la única excepción los trabajadores japoneses en virtud del convenio gubernamental firmado con esa nación. Esta prohibición se acompañó de una mayor exigencia de ocupación de trabajadores mexicanos en empresas extranjeras fijándose una proporción del 80%.

La recuperación se vió entorpecida en algunos momentos por los emplazamientos a huelga, los cuales si bien no fueron considerables le brindaron al gobierno una magnífica oportunidad para ampliar su radio de intervención (10). La administración de Ortíz Rubio promulgó, el 27 de agosto de 1931, la nueva Ley Federal del Trabajo, cuya característica fue su aprobación sin haber contado con la opinión de organizaciones obreras o patronales, ya que

"el nuevo proyecto viajó directamente de las oficinas del presidente a la Cámara de Diputados".(Arnaldo Córdova.op.cit.p. 92)

Entre los aspectos más sobresalientes del ordenamiento social destacan los referidos a los criterios que deberían regir a toda agrupación de trabajadores para conformar un sindicato, las prohibiciones a que estaban sujetas, la reglamentación del derecho a huelga y las características que deberían reunir sus estatutos internos (11).

En otras palabras, la imposición de éste normativo legítimo la función que el gobierno venía desempeñando, a saber: la de conciliador y árbitro de las relaciones obrero-patronales, papel que embonó perfectamente con el proyecto institucionalizador que el grupo dominante había iniciado. Por otro lado con la ley, la lucha de clases fue colocada en un ámbito en el cual se mediatizó la capacidad disruptiva del proletariado; aún más, el gobierno salió fortalecido al reconocer el capital su papel rector de la economía.

En este contexto cabe destacar la productividad de la crisis que enfrentó el gobierno de Ortíz Rubio y la importancia de las mismas en la construcción del Estado-Nación. Con la crisis del 29 se hizo evidente en el mundo el anacronismo del modelo económico liberal, lo que obligó a adoptar los postulados Keynesianos del mercado regulado o "New Deal", moderna visión económica del papel intervencionista del Estado en la vida económica-social. En el caso de nuestro país la incapacidad del modelo clásico para enfrentar los embates del desarrollo permitió este cambio, facilitando la creación de instituciones partidos, organismos sindicales, Secretarías del Trabajo, etc. que inyectaron un mayor dinamismo y que a la vez permitieron controlar toda acción disruptiva al pasar necesariamente por el filtro oficial, administrativo y burocrático. De esta manera la importancia asignada a estos organismos radicó en la oportunidad que brindaron para acelerar la centralización e institucionalización del poder. En suma, se pretendió establecer relaciones sociales en todos los campos que llevaran implícita la aceptación de un órgano y no de un grupo, como árbitro y representante del grupo de las demandas de la sociedad civil.

La actividad que facilitó la pronta recuperación económica se encontró en la agricultura en virtud de que en ella se en

contraba concentrado el grueso de la población económicamente activa, un 67% de los casi 17 millones de habitantes. Por esta razón de la política agraria de la gestión ortizrubista, se esforzó en modernizarla otorgándole amplios créditos, obras de irrigación y lo más importante se anunció el fin del reparto agrario.

Siguiendo los lineamientos trazados por Calles, Ortíz Rubio redujo considerablemente el reparto agrario, proporcionando bajo su mandato 1'468,745. hectáreas, proporción a todas luces pobre considerando que Portes Gil en su interinato de catorce meses distribuyó una cantidad similar de tierras.

El anuncio del fin del reparto agrario provocó un nuevo cisma al interior del grupo dominante representado por dos facciones: los veteranos partidarios de la propuesta del "jefe máximo", y los agraristas que se inclinaban por la continuación del reparto. A pesar del rechazo a su propuesta, el presidente Ortíz Rubio fijó un plazo no mayor de dos meses para que los estados de la República finalizaran el reparto.

El objetivo real de esta política consistió en la desarticulación de los poderes regionales que al amparo de los grupos campesinos se habían convertido en fuerzas indestructibles para el gobierno central; sobresaliendo por su resistencia tanto al partido oficial como a los presidentes en turno los campesinos veracruzanos.

El caso de Veracruz adquirió especial significado a raíz de la constitución de la Liga de Comunidades Agrarias del Estado de Veracruz (LCAEV) en la que convergieron campesinos y obreros del PCM. Su trascendencia se debió a que de su seno surgió la Liga Nacional Campesina, Organización altamente politizada que impugnó la política del centro por considerarla

anticampesina. La Liga vivió su época de oro durante los años 30,31,32 paradójicamente en el período anunciado para finiquitar el reparto agrario; aunque tal paradoja y tal repunte deben ser explicados tomando en cuenta que la estabilidad del campesinado en Veracruz representaba la supervivencia política de Adalberto Tejeda.

A pesar de que la política agraria no socavó la ascendencia de la Liga en el estado, si obtuvo su desarticulación interna al escindirse en tres grupos: el mayoritario se conservó fiel a sus líderes Tejeda y Galván: otro se adhirió al PCM; el tercero mantuvo lazos con el PNR. El golpe definitivo al agrarismo veracruzano se llevaría a cabo bajo la administración del presidente Rodríguez al iniciar el desarme de éste grupo. No obstante podíamos considerar que a pesar de las diferencias existentes entre Ortiz Rubio y Calles, el primero cumplió una importante función en pro de la institucionalización, prueba de ello es el fortalecimiento de la autoridad central y su reconocimiento como detentadora del poder por parte de los obreros, campesinos y capitalistas.

EL PNR Y LA ADMINISTRACION DE ABELARDO RODRIGUEZ

En esta última etapa del maximato se evidenció con mayor insistencia la presencia de Calles en el gobierno pero también comenzó a ser evidente su decadencia.

A pesar de que la designación de Abelardo Rodríguez como sustituto de Ortíz Rubio se concibió bajo la gestión de éste, su anuncio se hizo oficial después de que "el hombre fuerte" decidió probar la lealtad de los generales Joaquín Amaro y Manuel Pérez Treviño. Por ello comenta Alberto J. Pani, Calles reunió en su residencia de Cuernavaca al propio autor, a Amaro, a Pérez Treviño y al general Rodríguez con objeto de proponerles que alguno de ellos ocupara la primera magistratura. Los tres primeros rechazaron el ofrecimiento por diversas razones. Amaro y Treviño porque tenían puestas sus expectativas en el próximo período presidencial. En tanto que Pani señaló que él nunca llegaría a la presidencia únicamente por los deseos de Calles. (ver Alejandra Lajous. op. cit. p. 150-51)

a) El PNR y Abelardo Rodríguez.

Abelardo Rodríguez aceptó el cargo que le ofreció Calles en virtud de que carecía de fuerza al interior del grupo dominante y por tanto, tal ofrecimiento representaba su única posibilidad de gobernar el país. Con ello el nuevo presidente aceptaba el dualismo y la presencia del "jefe máximo". Al respecto F. Javier Gaxiola señaló

"En el instante mismo que el general Rodríguez se hizo cargo de la presidencia de la República, se formó el firme propósito de servir al país; de encauzar a la nación y de administrar dejando el estorbo político en manos del

general Calles tal como lo había encontrado, por considerar que en ese campo de acción na die mejor que él podría ayudarlo, y porque siendo de corta duración su gobierno, la realización de una buena administración implicaba que no distrajera su atención en asuntos políticos".(F. Javier Gaxiola. El presidente Rodríguez. Edit. Cultura.México.1938)

Así, pues, Rodríguez a diferencia de Portes Gil o de Ortíz Rubio aceptó sin manifestar oposición el predominio de Calles, aún más, delimitó los espacios de control de cada uno, aceptando de nueva cuenta que se le relegara a funciones administrativas. Por tal razón el epíteto de "peléle" más que ser aplicado al ex-presidente Rubio debe ser impuesto a Rodríguez.

Definidas las posiciones, el presidente asumió las riendas administrativas del país, mientras que Calles se encargó de dirigir la política interna, centrando su labor en los futuros comicios electorales que se celebrarían en 1934.

Dentro de este contexto sobresalió la política de apertura del partido llevaba a cabo por el "hombre fuerte" y que culminó con la adopción del principio de no reelección en los cargos de senadores, diputados y presidente de la República; con dicha estrategia el ex-presidente intentó frenar el descontento que se manifestaba entre los políticos del centro y del sur del país. Aunque esta acción aparentaba una contradicción nunca existió tal, toda vez que el acceso a la cúpula dirigente quedó restringido a aquellos políticos que se plegaran a las directrices fijadas por el PNR Calles.

Esta situación se hizo patente conforme se aproximaba la II Convención Nacional del PNR y las figuras más prominentes

del partido eran: Lázaro Cárdenas y Manuel Pérez Treviño, personajes de los cuales se pensaba saldría elegido el nuevo mandatario.

Tanto Cárdenas como Treviño sabían que la viabilidad de sus candidaturas dependía, en última instancia, del apoyo que les brindara el vocero callista, PNR, ya que el órgano había logrado erigirse en el centro legitimador de la política nacional y en cuyo seno se dirimía la lucha de facciones; además, de este factor habría que tomar en cuenta la base partidaria de ambos candidatos. Cárdenas representaba el agrarismo y Pérez Treviño se identificaba con los industriales del norte. Adicionalmente la figura de Cárdenas representaba la inconformidad de algunos ante el elitismo del partido.

A pesar de los innumerables servicios que Treviño había prestado al callismo fue eliminado en aras de apaciguar el descontento que se manifestaba en las filas penerristas. Paralelamente, la elección de Cárdenas debe ser comprendida como el esfuerzo de la fracción del "jefe máximo" por obtener el apoyo del campesinado.

Una vez electo Cárdenas, candidato presidencial, Pérez Treviño retomó la dirección del PNR, distinguiéndose su tercer período por los constantes hostigamientos que tuvo para con los cardenistas. En un intento por acortar la brecha entre cardenistas y callistas conservadores (treviñistas), se efectuó una nueva remoción en la presidencia del CEN la cual fue asumida por Carlos Riva Palacios, callista cuyo desempeño al frente del partido se concentró en intentar limar las diferencias existentes y realizar los preparativos de la II Convención Nacional Ordinaria del PNR. Ocasión en la que se manifestaría la ingente fuerza que iba cobrando el cardenismo frente al callismo, consiguiendo imponer un programa que en mucho rebasó las moderadas expectativas del "hombre fuerte".

En diciembre de 1933 se llevó a cabo en Querétaro la II Convención del partido, en esa ocasión se puso en juego la capacidad hegemónica de la organización para someter a su égida a las organizaciones regionales que aún se mantenían reticentes a su centralismo. Varios fueron los ejes que articularon los debates del evento: la reforma estructural del PNR, la ratificación de la candidatura de Cárdenas y la aprobación del primer plan sexenal de labores.

El primer punto fue objeto de enconados debates dado que se enfrentaron divergentes posiciones: los que apoyaban la reelección en los cargos de diputados y senadores (reeleccionistas), y aquellos que se oponían a ellas (antirreeleccionistas). Al final de los debates los reeleccionistas obtuvieron avances considerables al promulgarse que tanto diputados como senadores podían ocupar una vez más cualquiera de estos puestos después de que hubiese transcurrido un período legislativo. Otro aspecto significativo en la reforma estructural fue la implantación de mecanismos que posibilitaran la sujeción total de los grupos y partidos al CEN del PNR; de esta manera, se puso fin al relativo margen de autonomía con el que habían contado. Para ello se decretó un plazo de seis meses para proceder a la disolución de las organizaciones, ya que desde ese momento la afiliación sería individual. Así, el partido deja ba de ser una confederación de partidos locales para convertir se en un partido nacional centralizador de la vida política

El segundo punto de la Convención podemos considerarlo como de trámite en virtud de que únicamente se ratificó la candidatura de Cárdenas.

En cuanto al tercer aspecto: la formulación del Plan Sexenal, sobresalieron los puntos referidos al agrarismo, la política industrial y la educación. Respecto al primero, tras señalar que la posesión de la tierra aún resultaba un problema de

primer orden y cuya solución requería la intervención estatal, se optó por mantener el proyecto callista. Es decir, de nueva cuenta se esgrimió la necesidad de

"(...) dar prioridad a la dotación individual sobre la colectiva y (...) asegurar un estricto respeto de la pequeña propiedad ante el -ejido". (Luis Javier Garrido. op. cit. p. -159.)

En vista de la oposición cardenista se aceptó la obligación gubernamental de mantener el reparto agrario, reconociéndose a los peones acasillados como sujetos con derecho a participar de los beneficios de esta política; además, se anunció la formación del Departamento Autónomo Agrario que se encargaría de verificar el cumplimiento de tales disposiciones.

En cuanto al segundo aspecto, a pesar de que el Plan no especificaba las medidas que se iban a adoptar para controlar la industria, sí fue claro al señalar cual debía ser su función, a saber, colaborar en el desarrollo económico del país mediante la canalización de las inversiones y de las nuevas empresas que se formaran hacia ramas de mayor productividad, así también, se anunció la obligación del gobierno de ejercer la rectoría económica.

Por último, se consideró pertinente mantener el enfoque utilitarista que hasta ese momento había tenido la educación, aunque se enfatizó que tal actividad debería tener una mayor articulación con la economía. Sin embargo, el punto de mayor discusión se centro en el adjetivo de socialista con que se le definió, ya que los cardenistas que favorecieron la reforma se pronunciaron por una educación acorde con el resto del programa, pues a su entender la conjunción de tales reformas garantizaba los postulados de la revolución. Por otro lado, los partidarios del callismo conservador si bien aceptaron la reforma educativa

se negaron a llamarla socialista.

Con este programa de gobierno, en el cual se evidenciaban las profundas divisiones existentes en el seno del grupo dominante, se observaron los resultados de la labor institucionalizadora iniciada por Obregón desde 1921, en la medida de que el grupo que derrocó a Carranza había conformado un aparato de dominio al que se encontraban sujetos las diversas fuerzas de la sociedad y que además aceptaban las reglas y las instituciones impuestas por ellos. En este sentido el ejemplo más palpable se produjo con la expulsión de Calles en 1936 cuando Cárdenas sin trascender las normas constitutivas fijadas en 1929 utilizó al PNR y a los sectores marginados por el callismo para desplazar del juego político al "hombre fuerte", sin que ello produjera nuevas alteraciones en la estabilidad del país.

b) La administración de Abelardo Rodríguez.

El interinato de Abelardo Rodríguez cumplió una importante labor en la centralización del poder, ya que de septiembre de 1932 hasta diciembre de 1934 cuando entregó la presidencia, se esforzó por controlar a los grupos campesinos y obreros.

En política agraria el ejecutivo reinició el reparto agrario aunque su labor no fue tan fructífera como en años anteriores ya que bajo su gestión se repartieron únicamente 796 982 hectáreas; más bien, su política se orientó a la desarticulación de las fuerzas agrarias impugnadoras, fundamentalmente las ligas veracruzanas.

Para llevar a cabo su propósito el presidente se apoyó en los ordenamientos que estipulaban la parcelación de los terrenos ejidales, Ley del Patrimonio Parcelario Ejidal de 1927, en virtud de que los campesinos de Veracruz producían en terrenos de propiedad ejidal.

No obstante los campesinos de esa entidad se negaron a acatar este ordenamiento oponiéndose en muchas ocasiones por la vía armada. Ante este hecho Rodríguez ordenó a su Secretario de Guerra, Lázaro Cárdenas, iniciara el desarme de los grupos campesinos. Ante la negativa veracruzana de entregar las armas Cárdenas fijó el 10 de enero como fecha máxima para entregarlas porque de lo contrario las poblaciones reticentes serían intervenidas militarmente. Como resultado del ordenamiento 10 000 campesinos entregaron sus armas y los que se negaron a hacerlo fueron severamente castigados. (ver Romana Falcón. El Agrarismo en Veracruz. Colegio de México. México. 977. p. 118).

Con esta acción el gobierno liquidó uno de los bastiones políticos que en innumerables ocasiones se opuso a su proyecto centralizador y capitalista, como lo llegó a considerar Adalberto Tejeda.

Por otro lado, el desarme no se hizo extensivo a otras regiones como San Luis Potosí y Michoacán, por citar algunos; cuyos habitantes conservaron sus armas. La explicación de tal contradicción se originó en la aceptación que tanto Cárdenas como Saturnino Cedillo hicieron de la política del centro, por el contrario Tejeda siempre manifestó su rechazo a dicho proyecto.

Cárdenas, por su parte, contribuyó a la eliminación del agrarismo veracruzano ya que ello le permitió erigirse como la figura agraria de mayor importancia en el país y paralelamente aglutinar en torno suyo al grueso de las organizaciones campesinas.

En materia laboral, la administración de Rodríguez se caracterizó por dos hechos: la creación de la Comisión Nacional del Salario Mínimo

"que estaría destinada a hacer lo posible para que los salarios en todo el país aumentaran. Esta Comisión se encargaría de explicar a los empresarios que los mejores salarios permitirían aumentar la producción y la capacitación técnica de los obreros, y que incluso se atenuarían los conflictos obrero-patronales, pues consideraban que un trabajador "bien pagado" favorecería a la empresa". (Arturo Anguiano. El estado y política obrera del cardenismo. Era. 1975.p.43.)

Con este paliativo el gobierno había legitimado su papel intervencionista en la economía al regular, con el acuerdo de los elementos de la producción, sus relaciones.

En segundo término ante el auge huelguístico del momento el presidente mantuvo la política represiva contra los grupos disidentes, especialmente contra la CSUM comunista: paralelamente, favoreció el surgimiento de la Confederación General de Obreros y Campesinos de México (CGOCM); organización que era encabezada por una fracción de la CROM llamada CROM depurada al frente de la cual se encontraba Vicente Lombardo Toledano. La CGOCM manifestó desde su fundación un abierto rechazo a la participación del sindicalismo en asuntos políticos, ya que consideraba que la CROM en la medida de que se politizó se olvidó de buscar el beneficio de sus agremiados. En consecuencia definió una serie de tácticas "no políticas" con las cuales enfrentaría a empresarios y gobierno, 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 econó

micas, entre capital y trabajo , y en la oposición constante a toda colaboración para evitar que lo 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, -- empleara la huelga, el boicot, las manifestaciones públicas, los mítines y todos los medios de coacción y de toda clase de injusticias, hasta obtener el respeto a sus intereses que merece y exige".(Arnaldo Córdova.op.cit.p.166.)

La cuestión era clara: la CGOCM no se mezclaría en asuntos -- políticos, pero se mantendría alejada del control oficial; no obstante, cumplió una labor pro-gobiernista al romper o sabotear huelgas dirigidas por la CSUM argumentando que sus líderes eran corruptos al participar en política

A pesar de su ambigüedad la CGOCM adquirió una significativa ascendencia dentro del movimiento obrero al grado de que ciertos momentos se pensó podría convertirse en una central de la envergadura de la CROM.

NOTAS

1.- Los integrantes de tal comité fueron:

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).

2.- A la renuncia de Calles el comité quedó constituido de la siguiente manera:

Manuel Pérez Treviño (Presidente)
Luis L. León (Secretario General)
Basilio Badillo (Secretario del Interior)
Bartolomé García Correa (Secretario de Organización)
David Orozco (Secretario de Organización)
Manlio Fabio Altamirano (Secretario de Propaganda y Publicidad).

3.- "El Comité Municipal constará de cinco miembros como mínimo, elegidos entre todos los ciudadanos de un mismo municipio

que acepten la organización, estatutos y programas de principios del Partido Nacional Revolucionario" (Historia Documental, p.72).

- 4.- "Los comités de Distrito se integrarán con igual número de delegaciones de cada uno de los comités municipales de un mismo distrito electoral, elegidos en convención distrital (Ibidém., p.73).
- 5.- "El Comité Directivo de Estado o Territorio estará integrado por 15 miembros como máximo, elegidos en la convención respectiva por los delegados de los comités municipales" (Ibidém., p.74).
- 6.- "El Comité Directivo Nacional del Partido Nacional Revolucionario, estará integrado por un representante de cada uno de los partidos de las entidades de la República, elegido en la correspondiente convención del Estado o Territorio. Este Comité funcionará por medio de un Comité Ejecutivo integrado por un presidente, un secretario general, un secretario de actas, un secretario de prensa, un secretario tesorero, un secretario encargado de los asuntos del Distrito Federal y un secretario del exterior" (ICAP, Ibidém., p.76).
- 7.- La rebelión de marzo fue dirigida por los generales José Gon

zález Escobar, Francisco R. Manzo y Jesús M. Aguirre; los escobaristas, como fueron llamados, promulgaron el Plan de Hermosillo en el que manifestaron su repudio al "jefe máximo". A pesar de que la rebelión encontró eco en algunos estados norteros fue rápidamente sofocada, participando Calles en su desarticulación al frente del ejército.

8.- Las Cámaras se escindieron en dos grupos: los "rojos" y los "blancos".

"Los "rojos" guardaban en apariencia la tradición radical de los años veintes, pero las reformas que proponían eran bastante vagas y en la práctica se reducían a un violento anticlericalismo que no hacía más que ocultar su actitud profundamente conservadora (...). Los "blancos", ..., preconizaban una mayor eficacia administrativa, y una cierta descentralización política, lo que venía a ser una exigencia de limitar la intervención de los caciques callistas en los asuntos públicos, y de renovar el personal político". (Luis Javier Garrido. El Partido de la Revolución Institucionalizada, p. 115).

9.- El grupo callista que dominaba las cámaras desafió al gobernador de Jalisco, Ignacio de la Mera, representante ortizrubista. Como resultado de este acto Cárdenas perdió el control total de los recintos legislativos.

10.-

Huelgas y Huelguistas

Año	No. de Huelgas	No. de Huelguistas
1929	14	3473
1930	15	3719
1931	11	227
1932	56	3579
1933	13	1084

FUENTE: Jorge Basurto Op.cit. p.19.

11.- En cuanto a la reglamentación de las huelgas, el artículo 260 señala:

"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 enumerados en las fracciones anteriores y que no haya sido declarada ilícita.

El artículo 249 expresaba las prohibiciones:

- 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. (Ver Arnaldo Córdova, Op.cit. p.102-108).

La Dirección del Comité Ejecutivo Nacional del Partido Nacional Revolucionario, durante el Maximato (1929-1934).

Pérez Treviño	4 de marzo, 1929	11, feb., 1930
Basilio Badillo	12 de feb., 1930	22, abril, 1930
Portes Gil	28 de abr., 1930	15, oct., 1930
Lázaro Cárdenas	16 de oct., 1930	28, agto., 1931
Pérez Treviño	29 de agto., 1931	12 de mzo., 1933
Melchor Ortega	12 de mzo., 1933	9 de jun., 1933
Pérez Treviño	10 de jun., 1933	25, agto., 1933
Riva Palacio	26, agto., 1933	14, dic., 1934

BIBLIOGRAFIA

- ANGUIANO, Arturo. El estado y la política obrera del cardenismo. Ed. ERA, Col. Problemas de México, México, 1984.
- BARRY, Carr. El movimiento obrero y la política en México 1910-1929. Ed. ERA, Col. Problemas de México, México, 1981.
- BASURTO, Jorge. Cárdenas y el poder sindical. Ed. ERA, Col. Problemas de México, México, 1983.
- BENITEZ, Fernando. Lázaro Cárdenas y la revolución mexicana. II El Caudillismo. F.C.E., México, 1977.
- CORDOVA, Arnaldo. En una época de crisis (1928-1934). Col. La clase obrera en la historia de México, No. 9, Ed. Siglo XXI, UNAM, México, 1984.
- CORDOVA, Arnaldo. La ideología de revolución mexicana. Ed. ERA, México, 1973.
- CHASSEN DE LOPEZ, Frenchie. Lombardo Toledano y el movimiento obrero mexicano (1917-1940). Ed. Extemporáneos, Col. Latinoamericana, México, 1977.
- FALCON, Romana. El agrarismo en Veracruz. La etapa radical (1928-1935). Ed. El Colegio de México, México, 1977.
- FOWLER SALAMINI, Heather. Movilización campesina en Veracruz (1920-1938). Ed. Siglo XXI, México, 1979.
- GARRIDO, Luis Javier. El partido de la revolución institucionalizada. La formación del nuevo estado en México (1928-1945). Ed. S. XXI, México, 1984.

- GAXIOLA, Francisco J. El presidente Rodríguez 1932-1934. Ed. Cultura, México, 1938.
- GILLY, Adolfo. et.al. Interpretaciones de la revolución mexicana. Ed. Nueva Imagen, México, 1980.
- GONZALEZ CASANOVA, Pablo. El estado y los partidos políticos en México. Ed. ERA, Col. Problemas de México, México, 1985.
- GONZALEZ Navarro, Moisés. Cinco crisis mexicanas. Ed. El Colegio de México, México, 1982.
- ICAP-PRI. Historia Documental del Partido de la Revolución. Tomo I, PNR, 1929-1932, Partido Revolucionario Institucional, México, 1981.
- LAJOUS, Alejandra. El PRI y sus antepasados. XVII Memoria y Olvido imágenes de México. Ed. Martin Casillas, México, 1983.
- LAJOUS, Alejandra. Los orígenes del partido único en México. UNAM, México, 1979.
- LERNER SHEIMBAUM, Berta y Susana Ralsky de Cimet. El poder de los presidentes. Instituto Mexicano de Estudios Políticos, México, 1976.
- LOPEZ GALLO, Manuel. Economía y política en la historia de México. Ed. El Caballito, México, 1980.
- LOYOLA DIAZ, Rafael. La crisis Obregón-Calles y el Estado mexicano. Ed. siglo XXI, México, 1984.
- MANCISIDOR, José. Historia de la revolución mexicana. Ed. Costa-Amic, S. A., México, 1980.
- MARTINEZ VERDUGO, Arnoldo. Historia del comunismo en México.

Ed. Grijalbo, Col. Enlace, México, 1985.

MEYER, Lorenzo. El conflicto social y los gobiernos del maximato. Col. Historia de la Revolución Mexicana, No. 13, Ed. El Colegio de México, México, 1981.

MEYER, Lorenzo. et.al. Los inicios de la institucionalización. Col. Historia de la Revolución Mexicana, No. 12, Ed. El Colegio de México, México, 1981.

MEYER, Lorenzo. México y los Estados Unidos en el conflicto petrolero (1917-1942). Ed. El Colegio de México, México, 1981.

OBREGON QUINTANILLA, Lourdes. Lombardismo y sindicatos en América Latina. Ed. Nueva Sociología, México, 1982.

UNAM. Historia Documental de México. UNAM, México, 1984.

TZVI, Medin. El minimato presidencial: historia política del maximato (1928-1935). Ed. ERA, Col. Problemas de México, México, 1983.

PERIODICOS Y REVISTAS:

El Universal (1928-1930)

La Prensa (1928-1930)

NEXOS "Izquierda eres tú", junio de 1982, Núm. 54.

NEXOS "México: dos crisis 1929-1983", octubre de 1983, Núm. 70.

LAS AUTONOMIAS UNIVERSITARIAS

Para analizar el surgimiento y desarrollo de los movimientos estudiantiles que dieron origen a 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 legitimador de un proyecto educativo adverso al proyecto del grupo dominante, en tanto conformador de un sujeto diferente en el que el proyecto de desarrollo económico y social del país no se contemplaba; su desface respecto a este objetivo y su respuesta ante los procesos sociales del período son los elementos que conforman el análisis de la Autonomía Universitaria.

Desde los albores de la lucha revolucionaria, la Universidad era ya una institución que se caracterizaba por su elitismo y la orientación positivista de su profesorado y de sus programas. 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 atravezaba el país, proyectaba la imágen de una institución conservadora y, una vez constituido el gobierno postrevolucionario, entró en franca oposición con la política educativa que éste enarboló; ya que simultáneamente a la actitud asumida por los universitarios ante la revolución, siguió presente en la institución la idea de luchar por un ámbito para la cultura, que tuviera un carácter independiente y que correspondiera a los anhelos y objetivos por los cuales fue creada.

De ahí que durante este período se luchó por lograr la autonomía de la Máxima Casa de Estudios. Tal intencionalidad se evidenció en el discurso pronunciado por el rector de la Universidad, Joaquín Erguía Lis, al presentar su informe al Consejo Universitario durante el período presidencial de Francisco I. Madero. En esta 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- de
be tener como principal elemento pa
ra su realización la labor del Con-
sejo Universitario." (U.N.A.M. --"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).

Es precisamente debido a los vaivenes políticos del movimiento 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; el distanciamiento entre la Universidad y el Estado se hizo evidente cuando entre abril y mayo de 1914, con motivo de la invasión norteamericana que amenazaba al país, Huerta, a través de la Secretaría de Instrucción pidió a los universitarios aprestarse para defender la soberanía y tomar clases de preparación militar. Esta petición no tuvo eco en la comunidad universitaria y el Ministro Nemesio García Naranjo, expidió la "Ley de la Universidad Nacional"; dicha ley aunque ha sido manejada como una represalia del gobierno contra la Universidad, en realidad no contiene grandes modificaciones en relación con la de 1910, pero si contiene algunas reformas que beneficiaban a la universidad en relación al número de instituciones que formarían parte de la misma

y que habían sido formuladas bajo la influencia de Ezequiel A. Chávez; lo cual pone de manifiesto que las autoridades universitarias no estaban totalmente de acuerdo con la política de Victoriano Huerta, que para ese momento atravesaba por una coyuntura política muy difícil,

"La situación de la República era esta: 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; el del Noreste a cargo del General Pablo González. Dichos ejércitos avanzaron presionando las tropas federales de Huerta y les causaron grandes destrozos". (U.N.A.M. Op. cit., p. 32)

En este contexto, la autonomía de la Universidad representaba, para el gobierno de Huerta, una posibilidad de allegarse el apoyo del sector universitario; y de esta forma establecer un consejo favorable a su política y poder hacer frente a la situación.

Al triunfo del grupo constitucionalista encabezado por Carranza, se inició en 1914 uno de los proyectos más avanzados sobre la autonomía universitaria; dicho proyecto -elaborado por José Natividad Macías y Alfonso Cravioto, encargado de la sección universitaria, bajo la gestión del Ingeniero Félix F. Palavicini, en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes durante el gobierno provisional carrancista (6)- , concedía la "autonomía total" a la universidad, lo cual implicaba que el Estado quedaba relegado en su 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 la capacidad jurídica suficiente para funcionar al margen de toda intervención política por parte del gobierno, quedando al frente de la Universidad el Consejo Universitario y el Rector.

Este proyecto no sólo planteaba la necesidad de autonomía universitaria, sino además una preocupación gubernamental, así, en un discurso, Félix F. Palavicini afirmaba:

"Creemos que la Universidad debe subsistir, pero pedimos que viva in dependiente y libre, autónoma, que no haya menester de limosneo oficial y que la jerarquía de sus directores y la competencia de sus catedr

ticos sean el resultado de su propia responsabilidad." (U.N.A.M.

Op. cit., p. 33) (7).

En el mismo proyecto se establecía que la Universidad quedaría integrada por todas las facultades de enseñanza superior, científica y artística; y se crearían, independientes, una Dirección General de Educación Primaria, una Preparatoria, una Normal -la cual estaría sujeta a la supervisión del Distrito Federal-, y un 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.

De modo que, si bien es cierto que el proyecto constituye un avance en la búsqueda de autonomía por parte de los universitarios, también puede ser considerado como una justificación a la desaparición de la Secretaría de Instrucción, y prueba de la falta de interés estatal para hacerse cargo de la educación y su articulación con su proyecto político como una forma de obtener consenso. Así, se dejaba la educación fuera del ámbito de dominación del Estado y se posibilitaba la creación de un proyecto alternativo, ya que dejaba en sus manos ámbitos esenciales para la conformación del Estado-Nación. En virtud de lo anterior, la obtención de autonomía por parte de la Universidad implicaba a la vez la creación de un consenso para ésta, que posibilitaría el refuerzo de su posición y, por lo tanto, un

mayor margen de negociación con el gobierno; lo que significaría la posibilidad de una normatividad distinta a 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.

Sin embargo, dicho proyecto no llegó a concretarse dado el carácter provisional del gobierno carrancista, ya que se sucedieron dos periodos interinos antes de que Carranza pudiera tomar nuevamente a su cargo el Ejecutivo a principios de 1916. En este lapso fue insoslayable el peso y la injerencia que la política tuvo en la educación, hecho que ocasionó, una vez más, la postergación del anhelo universitario de autonomía (8).

Al reunirse el Congreso Constituyente de Querétaro, Carranza -en su carácter de Jefe del Ejecutivo, más no como Jefe Constitucionalista-, propuso la creación del Departamento Universitario de Bellas Artes, el cual estaría a cargo del Rector de la Universidad Nacional y gozaría de la 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 fracción 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 periodo el grupo aguaprietista logró la derrota de los constitucionalistas y postuló un proyecto político económico, en el que la política educativa adquiriría gran relevancia en función de los objetivos determinados que respondían a los intereses de la nueva facción en el poder (9). 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 cúspide del sector educativo, se quedó al margen de este proyecto, pues no compartió los proyectos del grupo en el poder, cuyos lineamientos otorgaban un lugar prioritario a los problemas del desarrollo económico y a la atención de las necesidades materiales de las masas populares, sobretodo de las zonas rurales. Así, el proyecto educativo de los gobiernos postrevolucionarios postuló, como medida prioritaria, la impartición de enseñanza básica a las masas para proceder, posteriormente, a la capacitación de recursos humanos que emprendieran las actividades económicas y productivas esenciales para el progreso del país (11).

En este momento 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, mientras que mantenían una posición de relativo 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 llamado "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; pero esta relativa independencia si bien mantuvo a la Universidad al margen del proyecto educativo estatal no la libró del control que el grupo dominante siguió manteniendo en la misma. Todo ello contextualizó el surgimiento del conflicto suscitado entre el sector estudiantil universitario y el Estado.

Es así como en 1923 se originó un proyecto de Autonomía por parte de la Federación de Estudiantes de México, como resultado del conflicto suscitado en la Escuela Nacional Preparatoria y que causó la renuncia del Doctor Antonio Caso, a su cargo como rector de la Universidad Nacional, ante el Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos.

Dicho proyecto, formulado por el Jefe del Departamento Técnico de la Federación, Luis Rubio Ciliceo, fué presentado a varios diputados y senadores que se suscribieron a la iniciativa (12); el 7 de septiembre paso a la Comisión encargada de estudiarlo y que dictaminó favorablemente, sin embargo, éste proyecto no pudo volver a las Cámaras a ser discutido, ya que a petición del Secretario de Educación, el proyecto le fué remitido junto

con el dictámen favorable de la Comisión y fue retenido por éste hasta su salida de la Secretaría.

Aún y cuando éste proyecto fue devuelto a la Cámara de Diputados por el Doctor Bernardo Gastelúm, sucesor de Vasconcelos, nunca fue discutida en la misma; postergandose nuevamente el proyecto de Autonomía Universitaria.

Simultáneamente, se robustece una organización estudiantil mexicana que data desde la creación de la Universidad Nacional, creada formalmente en 1918 como Federación de Estudiantes; dicha organización se fija como objetivo conseguir la formación de una clase estudiantil fuerte, unida y con metas claras y definidas, ya que las experiencias estudiantiles que la anteceden son más bien de carácter espontáneo y carecieron de un programa de acción definido.

Esta Federación recibe una gran influencia del movimiento de Reforma Universitaria de Córdoba, la cual, a su vez, fue fruto de la iniciativa de la base estudiantil y logró triunfos positivos no sólo para la Universidad de Córdoba, sino para toda la Argentina, sentando un precedente favorable para la participación de los estudiantes en las decisiones y transformaciones de las universidades latinoamericanas. Los principios básicos de este movimiento fueron: a) Docencia libre y, b) Participación de los alumnos en el gobierno de la Universidad; estos fueron los principios retomados por estudiantes de varias universidades latinoamericanas, de manera que se puede hablar de un movimiento

general de reforma; sin embargo, dicho movimiento asume particularidades específicas, así como específicas son también las actividades estudiantiles en cada país.

En el año de 1921, se organizó el Primer Congreso Internacional de estudiantes, efectuado en la Ciudad de México (septiembre y octubre), en donde se constituyó la Federación Internacional de Estudiantes así como diversas Secretarías Nacionales, que no pudieron realizar ninguna función real debido a las diferentes políticas latinoamericanas; sin embargo, las resoluciones del Congreso fueron de gran importancia (13):

"... la juventud universitaria proclama que luchará por el advenimiento de una nueva humanidad, fundada sobre principios modernos de justicia en el orden económico y en el político (...) la primera y fundamental acción que el estudiante debe desarrollar en la sociedad es difundir la cultura que de ella ha recibido entre quienes la han menester. (...) Participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades implantación de la docencia libre, y la asistencia libre."
(Portantiero, Juan C. Estudiantes y

Política..., p.p. 191-195)

De estas resoluciones, las dos últimas cobran una importancia significativa para el movimiento de autonomía en México, que a pesar de estos antecedentes no logró concretizar en éste momento.

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 (14). 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, demostró 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 requirió, 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 (15). A este marco de conflictos debe sumarse la incompatibilidad

existente entre la política educativa implementada por los gobiernos postrevolucionarios y el sector estudiantil universitario, pues mientras el proyecto educativo gubernamental ponía especial énfasis en extender la impartición de educación básica a las grandes masas, el proyecto educativo liberal universitario defendía el derecho de la universidad a permanecer como una institución educativa privilegiada que congregaba a aquellos 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. En la Facultad de Derecho, debido a la renuencia de los estudiantes para adoptar los reconocimientos trimestrales (16); que a través de una comisión de la Asamblea estudiantil de Derecho intentaron negociar con el Secretario de la Facultad, pero ante la negativa del mismo, se declararon en Huelga el 5 de mayo. Tras lo cual la facultad fue cerrada y sus instalaciones ocupadas por los bomberos y elementos de la policía (7 de mayo).

El movimiento 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 acon-

tecimientos pusieron de manifiesto la animadversión existente, por un lado, entre la mayoría estudiantil, procedente de los sectores medios de la población y, por otro, la generación 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 (17). 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 (18).

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 éste último se organizaba en un Comité de Huelga, 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 (19), 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 -quien se

había propuesto para fungir como mediador del conflicto, y años antes (1923) había apoyado el proyecto de Autonomía Universitaria-, y 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 (20). 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 (21).

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 monopolizador de los medios de coerción e instancia máxima del poder en la sociedad, cuya investidura garantizó su posición neutral, por encima de los conflictos de clase, gracias a la cual fungiría como árbitro para conciliar a las partes contendientes. Con esta medida quedó reconocida una vez más la legitimidad de la burocracia política postrevolucionaria, hecho que redundó en un acto de constatación de la hegemonía del grupo dominante en el ámbito político, pues éste logró salir airoso de una coyuntura inicial-

mente 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 había 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 (22).

El gobierno se asumía, nuevamente, como el órgano centralizador y rector de las tareas educativas en el país, dejando claro su propósito de no permitir injerencias de facciones portadoras de un discurso ideológico contrario al que éste esgrimiera ante los sectores populares con la intención de formar una voluntad colectiva-nacional que posibilitaría la consolidación del estado-nación y que sustentaría su proyecto político-económico; la Universidad, quedaba, entonces, relegada, marginada del proyecto educativo oficial, más 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 de la autonomía total a la Institución, razón por la cual seguiría latente el conflicto hasta 1933.

El movimiento que dió origen a esta "Autonomía Absoluta" de la Universidad fue producto de:

- a) Un conflicto ideológico provocado por las resoluciones aprobadas en agosto de 1933 en el Congreso Nacional de Estudiantes,
- b) La desorganización administrativa generada por la insuficiencia de recursos económicos y una estructura rígida que la Ley de 1929 imponía a la Universidad.

c) La designación de un nuevo rector (Ing. Roberto Medellín), a lo que se opusieron los médicos y abogados universitarios. (Pinto Mazal, Jorge. La Autonomía Universitaria, p. 12)

En esta coyuntura destacó la confrontación que tuvo lugar en el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos. Este Congreso constituyó el corolario de una serie de acciones que se realizaron 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 (24). El evento en cuestión fue convocado por el nuevo rector de la Universidad, Ing. Roberto Medellín, a fin de

"...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 está viviendo". (Guevara N., El Saber..., p. 66).

Durante la inauguración, el 7 de septiembre de 1933 (25), se abrió la discusión sobre la posición ideológica que la Universidad debería adoptar en aquellos momentos. Vicente Lombardo Tolezano, catedrático y conocido líder obrero, presidió la Segunda Comisión del Congreso, encargada de estudiar el tema: "Posición ideológica de la Universidad frente a los problemas del momento; importancia de la Universidad en el mundo actual".

En su ponencia dejaba ver 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 los que 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 la 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 éste tomara cartas en el asunto; de esta forma, el gobierno se encontraba ante una encrucijada: adoptaba una actitud coherente con el proyecto educativo que abanderaba e integraba a la Universidad en el mismo, 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 entre los que se encontraban los universitarios, 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.

Así, la polémica suscitada entre Caso y Lombardo fué la muestra más palpable de la existencia de sectores opuestos en el interior de la Universidad. Por un lado, se encontraba en 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.) que pugnaba por:

"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) (26).

Finalmente, el sector universitario de izquierda pugnaba por la instrumentación 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 él 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-Lombardo cobró especial realce en el ámbito filosófico, pues el primero representaba la concepción filosófica idealista, mientras que el segundo era declarado defensor del 'materialismo dialéctico'. No obstante, debemos destacar que,

"Aún cuando la orientación idealista de Caso y la Materialista de Lombardo eran radicalmente antitéticas, hubo entendimiento sobre algunos de los puntos disputados. Los dos polemistas estuvieron de acuerdo en aceptar que la filosofía se basa en la naturaleza y en la cultura; en que la esencia de toda humanidad es la subordinación de los intereses del grupo; en que la cultura es creación de valores; en que la universidad es una comunidad cultural de investigación y enseñanza; y en que la universidad debe tener una orientación". (Rumbo de la Universidad, p. 7).

Las diferencias se dieron en cuanto a la forma de concebir la cultura, la naturaleza, la enseñanza de la historia y de la ética, pero principalmente en torno a los fines asignados a la educación superior; temas que constituyeron los 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, empezó definiendo a la cultura como creación de valores: económico, ético, estético, intelectual (verdad), religioso (santidad); y a la Universidad como una comunidad cultural de investigación y enseñanza, en éste sentido, la cultura era finalidad de la Universidad. En contraposición, Lombardo Toledano, afirmó que la cultura no es una finalidad, sino un instrumento del hombre.

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

De modo que 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 esto se hallaban vinculados todos los demás aspectos de la cultura. De manera, que el acuerdo sobre la Universidad como una comunidad de cultura, de investigación y de enseñanza, se vió desplazado por la concepción que de cultura tenían cada uno.

Al hablar acerca de ciencia, el maestro Caso reconoció que no constituía un universo cerrado y absoluto, sino que constantemente iba adquiriendo nuevas verdades; y que en este proceso existía una total separación entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, ya que las segundas se significaban por su carácter de humanas y en este sentido era necesario aclarar 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 que demuestra el mundo sobrenatural y, el mundo sobrenatural es el mundo del hombre. El hombre 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).

De esta manera, Caso, negaba el principio de la identidad esencial de los diversos fenómenos del universo sustentada por Lombardo, y que debía rematar con la enseñanza de la filosofía basada en la naturaleza.

Caso consideró que la filosofía no se podía reducir al orden natural, como tampoco podía ser reducida al orden cultural, sino que debía basarse en la naturaleza, pero florecer en la sociedad y la cultura; así, la definió como la disciplina que tenía

"...por objeto la concepción sintética del mundo como totalidad, fundada en la intuición del principio de la existencia, el cual se satisface en la religión, la metafísica y la ciencia". (Garrido, L. "Antonio Caso...", p. 39).

El fondo religioso que subyace en la concepción filosófica idealista es rebatido por Lombardo Toledano, pues se niega a reconocer al valor religioso como la explicación per se del proceso humano; y considera que es necesario vincular la filosofía con la naturaleza ya que sólo así se lograría sintetizar al individuo con el mundo. De ahí que afirme:

"Porque no hay filosofía sin el hombre y como la parte fundamental del pensamiento es el hombre mismo cuando vinculamos al hombre con el mundo estamos basando la cultura en la naturaleza y, al mismo tiempo, la filosofía en la cultura". (Rumbo de la Universidad, p. 52).

Otro de los puntos debatidos lo constituyó la enseñanza de la historia, que para Lombardo debía concretarse al estudio del desarrollo de las instituciones sociales, ya que aún los hombres excepcionales son resultado de dichas instituciones, y a través de ese conocimiento era posible llegar al conocimiento de la sociedad; para Caso, sin embargo, la historia no se podía reducir al estudio de las instituciones sociales porque éstas sólo eran una parte de la Historia y era completamente necesario el estudio de los hombres excepcionales, así la historia era definida como 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, "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" (Caso, A. y Lombardo T., Op. cit., p. 54)

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 había existido un régimen histórico carente de una teoría social, sea esta implícita o explícita, que sirva de fundamento, a su vez, a la filosofía, a la ciencia y a la pedagogía del mismo (27). 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 aún peor, aprendían a ser simuladores para adecuarse a todos los pensamientos. Es más para Lombardo no era posible transmitir conocimientos sin que éstos 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, 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 su propio proyecto sobre la orientación general que debía asumir la Universidad (28), Caso incluyó la ayuda al proletariado, pero sin que esta conllevara la adopción de una teoría económica, pues únicamente se trataba de adoptar una actitud caritativa, es decir, de ayuda a los sectores populares "en su obra de exaltación, dentro de los postulados de la Justicia" (Rumbo de la Universidad, p. 22).

A su vez Lombardo declaró que la Universidad debía contribuir, mediante el conocimiento científico de la realidad mexicana, a la socialización de la propiedad, declaración en la que rebasaba la intencionalidad del grupo dominante.

Además, el estudio actualizado de la ciencia posibilitaría la formación de profesionales conocedores de su momento histórico.

En virtud de lo anterior, la Universidad no quedaría a la zaga de la transformación educativa exigida por el nuevo régimen, aunque tampoco se convertiría en la institución responsable de llevar a efecto la revolución social, ya que esta última era una tarea a ser realizada por las masas, aún y cuando éstas no poseyeran una cultura superior. A la Universidad competaría, entonces, contribuir a

"...que se salve México impersonalmente, a la masa, y no hay otra manera de salvar a la masa 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..., p. 55 y 56).

Tal contraposición de opiniones puso en evidencia las diferencias

existentes entre dos cosmovisiones, el proyecto educativo que ca da una de ellas sustentaba y, específicamente, el papel que se asignaba a la Universidad.

Para los idealistas, la Universidad respondería a su cometido, la formación de profesionistas, en la medida en que les proporcionase una vasta cultura general. Los juicios valorativos que los maestros expresarían serían responsabilidad de estos, 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 las distintas interpretaciones académicas; este modelo tradicional de universidad la ubicaba como la institución formadora de profesionistas de corte liberal y deslindada completamente de la política. De este modo, el sujeto educativo era entendido como un ser en formación, 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, esto es un superhombre que todo lo sabe; 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 institucio--

nes liberales, ajustando nuestras leyes a la realidad nacional".

(Ibid., p. 105-106).

La interpretación de esa realidad nacional en ningún momento implicaba, un cuestionamiento profundo de 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 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 político y universitario, actitud que derivó en el progresivo aislamiento entre la Universidad y el proyecto educativo estatal.

Lombardo Toledano, por su parte, representaba a un sector progresista que buscaba una orientación nueva para la educación media superior, a cargo del gobierno; esta facción de la intelectualidad mexicana, que agrupaba tanto a docentes como 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 proponer soluciones alternativas a las demandas de los sectores populares, particularmente en lo referente a planeación económica y educación.

En esos momentos, mantenían, 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 de la realidad mexicana, a su vez tenía 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 consigna

dos 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 el régimen socialista. En este sentido, la intencionalidad de este grupo de intelectuales rebasaba al proyecto político 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 los sucesivos, 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 a 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 orientación de la Universidad, vinculándola más estrechamente con los problemas nacionales prioritarios y comprometiendo en la búsqueda de soluciones viables para los mismos. Así, la Universidad contribuiría activamente a 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 Facul

tad 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 N., 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 Brito Foucher, tomó la Rectoría; en respuesta, Bassols presentó la iniciativa de Ley que concedía la autonomía plena a la Universidad, así el 19 de agosto de 1933, el Congreso de la Unión, expidió la Ley Orgánica que otorgaba a la Universidad plena autonomía; en dicha ley se enumeraban los órganos de gobierno, pero se dejaba al Consejo Universitario la determinación de sus autoridades, los procedimientos y requisitos para designarlas, sus funciones, etc. Dejaba también el dictámen de todas las normas y todas las resoluciones que "juzgue necesarias para el desenvolvimiento de la vida interior de la institución". (Pinto Mazal, Op. cit., p. 14).

La inestabilidad provocada por la agitación estudiantil, en un momento en que la Universidad era permeada por los diferentes sectores en pugna, significó para el gobierno la coyuntura perfecta para otorgar la autonomía a una institución cuyo proyecto no había sido capaz de cooptar y que además de costosa para el erario público, era fuente de constantes conflictos.

NOTAS DE AUTONOMIA UNIVERSITARIA

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 considerara también la libertad académica aunque no se hacía mención alguna en relación a limitar la injerencia y capacidad de veto al 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 postulados que el Dr. Sierra expusiera en 1881.

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, más allá de la lucha armada" (Guevara Niebla, Op. cit., p.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 los partidos presupuestarios de 1913, pues sus opositores consideraban que su monto resultaba tan excesivo que era como "vestir al indio de frac y con huarachas". El gobierno maderista por su parte, se enfrentaba a críticas provenientes lo mismo de sus partidarios que de porfiristas.

- 5.- En este período, Victoriano Huerta pidió a Pedro Henríquez Ureña que reforme el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, y a Nemesio García lo nombra Secretario de Instrucción Pública.

- 6.- 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 1o. de mayo de 1917

cuando Carranza deje de ser primer jefe del Ejército Constitucional y será electo Presidente Constitucional.

- 7.- Cf. en Hurtado Marquez, Eugenio. La Universidad... la propuesta de Palavicini.
- 8.- El 20 de agosto de 1914, Carranza, habiendo dimitido Huerta del poder, toma la ciudad de México. Su período provisional será 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.
- 9.- Consultar el apartado de contexto 1920-1924.
- 10.- Consultar apartado de Vasconcelos.
- 11.- Esta delimitación de funciones influyó marcadamente en la mentalidad de los funcionarios públicos, al grado de ser ex

presada llanamente 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 asienta lo siguiente:

"...si durante el año 1929 no es posible abrir la facultad, sobre las bases de la disciplina y el 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, 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 dogmas que consagra la tradición y todo movimiento revolucionario de verdad es un demoledor 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 Uni-

versidad de México no se ha ocupado de ir a investigar, de meterse en el seno de nuestras luchas" (Ibid., p.32).

- 12.- Consultar el apéndice con este proyecto.
- 13.- Consultar el apéndice con las resoluciones del Congreso.
- 14.- Consultar el apartado de la Formación del PNR.
- 15.- Tal es el caso de la rebelión encabezada por los Generales Jesús M. Aguirre, Francisco R. Manzo y José Gonzalo Escobar.
- 16.- 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.
- 17.- Consultar apartado sobre la campaña vasconcelista.
- 18.- Esta medida pretendía coordinar los estudios secundarios

con los de 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.

- 19.- Se adhieren al movimiento las Escuelas de Derecho de Yucatán, Veracruz, S.L.P. y Michoacán.
- 20.- Cf. en el Anexo el Pliego donde se asientan las peticiones estudiantiles de 1929.
- 21.- El texto completo de la carta de Portes Gil a los estudiantes se puede consultar en Pacheco Calvo, C. La Organización Estudiantil.... pp. 44-48.
- 22.- 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 este 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 medias fracasarán también (...) Entonces la Revolución, el gobierno renovador, tendrá que buscar los directores de la revolución futura y los dirigentes 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).

- 23.- 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 N., Op.cit., p.34).

- 24.- En 1924, la VI Convención de la CROM, dirigida por Lombardo Toledano, propuso y obtuvo la aceptación de la convención para exigir la reforma al artículo 30. Constitucional, mediante la cual se establecería la educación socialista oficialmente. En 1926 la Federación Nacional de Maestros es quien toma la consigna.
- 25.- Además de las Delegaciones de Estudiantes representantes de los Estados de la República, asiste el Director de la Universidad de Guadalajara, quien pugnara por establecer la doctrina socialista en la misma.
- 26.- El antecedente de esta organización es la Confederación de Estudiantes Católicos, creada en 1926 y transformada en la U.N.E.C., hasta 1930.
- 27.- La neutralidad valorativa es refutada por Lombardo 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". (Caso., A. y Lombardo T., V. Op.cit., p.38).

28.- El proyecto que Antonio Caso elaboró 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 preconiza 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 consignent, 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".

(Ibid., p.30).

BIBLIOGRAFIA

- CASO, Antonio y Lombardo Toledano. Materialismo Dialéctico e Idealismo. Ed. Lombardo, México, 1975.
- GARRIDO, Luis. Antonio Caso, una Vida Profunda. Cuadernos de Sociología, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1981.
- GOMEZ ARIAS, Alejandro. "1929, la lucha por la autonomía", en Revista Buelna, año 1, No. 1, Universidad Autónoma de Sinaloa, abril, 1979.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto. El saber y el poder, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1983.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto. "La primera autonomía", en Revista Buelna, año I, No. 1, Universidad Autónoma de Sinaloa, abril, 1979.
- HURTADO MARQUEZ, Eugenio. La Universidad Autónoma (1929-1944): Documentos y Textos Legislativos. UNAM, México, 1976.
- KRAUSE, Enrique. Caudillos Culturales de la Revolución. Ed. Siglo XXI, México, 1979.
- LEONARDO, Patricia de. La Educación Superior en México. Bosquejo Histórico. Ed. Línea, México, 1983.
- LUNA ARROYO, Antonio. Rumbo de la Universidad. Col. Metropolitana, UNAM, México, 1979.
- PACHECO CALVO, Ciriaco. La organización estudiantil en México. Col. Presencia Estudiantil, No. 1, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1980.
- PINTO MAZAL, Jorge. La Autonomía Universitaria. UNAM, México, 1974.

- PORTANTIERO, Juan Carlos. Estudiantes y Política en América Latina. Ed. Siglo XXI, México,
- RODRIGUEZ DE MAJIS, María Elena. La Reforma Universitaria de Córdoba en 1918. Deslinde No. 23, UNAM, México, 1972.
- SILVA HERZOG, Jesús. La autonomía Universitaria. Una historia de la Universidad de México y sus problemas. Ed. Siglo XXI, México, 1974.
- TOLEDANO, Lombardo y Antonio Caso. Materialismo Dialéctico e Idealismo. Ed. Lombardo, México, 1975.
- UNAM. La Autonomía Universitaria 1929. Col. Nuestro México, UNAM, 1984.
- UNAM. "La Universidad de México", en Revista Los Universitarios, No. 15, UNAM, México, julio, 1984.
- UNAM. Un Anheló de Libertad. Los años y los días de la Autonomía. UNAM, México, 1978.
- WENCES REZA, Rosalío. La Universidad en la Historia de México. Serie Estado y Educación en México, Ed. Línea, México, 1984.

PROYECTO POLITICO PEDAGOGICO DE NARCISO BASSOLS.

Para poder comprender el proyecto pedagógico de Bassols es necesario hacer un análisis de su pensamiento; en este sentido, es lugar común caer en la caracterización del mismo tomando solo una de las partes constitutivas de su pensamiento, quizás la que se considere significativa, como lo es el anticlericalismo o el tecnicismo de Bassols, como explicativa del todo. Sin embargo, consideramos que la conformación de un pensamiento, en este caso el de Bassols, encuentra su explicación en múltiples influencias, algunas de las cuales adquieren mayor importancia en un momento determinado, sin que esto influya para que las demás no intervengan en la conformación de su proyecto e incluso determinen las características que el mismo asume. De ahí que se empiece por estudiar la formación política e intelectual de Bassols, desde su infancia: con la finalidad de ir rescatando cada uno de los rasgos que posteriormente caracterizarían su proyecto político-pedagógico.

Narciso Bassols García, nació en Tenango del Valle, Estado de México, el 22 de Octubre de 1897. Su padre, Licenciado Bassols y Lerdo de Tejeda, de ideología liberal por descendencia materna de los Lerdo de Tejeda; su abuelo, catalán y refugiado político en México, tuvo gran influencia en Narciso Bassols, su propia esposa expresó:

"Narciso me hablaba con orgullo de sus antepasados y de sus antecedentes liberales; pero se veía con claridad que reservaba para el abuelo catalán sus más vivas y entusiastas simpatías y con el que seguramente tenía más puntos de contacto" (Bassols, Clementina B. de. "Aspectos de su vida", en Narciso Bassols, en memoria, p.2) (1).

Hizo sus estudios en la Escuela Nacional Preparatoria de 1911 a 1915, años en que la lucha revolucionaria se había extendido por todo el territorio nacional, situación que no impidió el desarrollo de las cátedras en la Universidad y la Escuela Nacional Preparatoria, instituciones reorganizadas por Justo Sierra y que contaba entre sus maestros a los miembros del Ateneo de la Juventud. De esta época data el interés de Bassols por la situación del país,

"cuando en marzo de 1913 un nuevo capítulo de la historia de México se abrió con el Plan de Guadalupe (...), era ya Bassols un observador atento, de 15 años de edad, de la realidad social y política de México." (Zevada, Ricardo. "su trayectoria", en Narciso Bassols..., p.12)

y pese a su formación en el seno de una familia acomodada, simpatizó con el movimiento revolucionario aún y cuando no participó en el activamente.

Ingresó a la Escuela Nacional de Jurisprudencia en donde se destacó como alumno brillante (2), antes de finalizar sus estudios se hizo cargo de las cátedras de Lógica y Teoría del Conocimiento en la Escuela Nacional Preparatoria, cátedras que contribuyeron a su formación filosófica. En 1919 estableció junto con Alvarez Icaza un despacho en la calle de Tacuba para empezar a ejercer su profesión, pero un año después, al terminar sus estudios estableció su propio despacho y fue nombrado profesor de Garantías y Amparo en Jurisprudencia.

Asistió a un Congreso en El Paso Texas, como representante de México, (consultor del Departamento de Salubridad) y ese mismo año (1925) es llamado a colaborar en la Secretaría General del gobierno de Carlos Riva Palacio, en el Estado de México,

cargo que desempeño por poco tiempo, ya que para junio de 1926, se vio obligado a renunciar por estar en contra de la política implementada por Riva Palacio; así retomó sus cátedras en Jurisprudencia y retornó a su práctica profesional.

Es en estas actividades, más que en su actuación en el gobierno de Riva Palacio, en las que fue adquiriendo una posición pública prominente, en virtud de la cual fue encargado, por el Ministro de Agricultura del Gobierno Callista, para redactar la Ley Reglamentaria del Artículo 27 constitucional en materia agraria, y poco tiempo después publicó "La Nueva Ley Agraria" dado que la ley reglamentaria había sido modificada casi inmediatamente después de su promulgación.

"La discusión de la ley agraria deja ver claramente que el pensamiento de Bassols no es tan sólo el de un joven jurista cuya preocupación se limite a aspectos más o menos importantes del régimen constitucional del país, sino que es un pensamiento cada vez más maduro y cierto que gira alrededor de problemas sociales y políticos fundamentales." (Narciso Bassols, Obras, p.4)

Sin embargo, es necesario destacar que si bien se manifiesta, a favor de los sectores populares, esto es resultado de una formación jurídico-filosófica dentro de la tradición positivista representado por Rabasa; así Bassols concebía los derechos del hombre como la expresión del sentimiento de justicia de cada época. Una muestra de esta concepción se encuentra en la polémica que sostiene con Herrasti sobre la justicia, ese mismo año (3).

No obstante, sería injusto no reconocer su preocupación por

la situación de los grupos campesinos e indígenas, así, escribe a fines de 1928.

"... Hay que entregar toda la tierra a los que la trabajan; hay que entregársela pronto. Dejar de cumplir con cualquiera de los requisitos anteriores, es hacer insoluble el problema, es traicionar al indio, es no ser revolucionario, es servir a los intereses de terratenientes y del capitalismo yanqui." (Bassols op.cit.p.53).

preocupación que lo conduce a la búsqueda de explicaciones que poco a poco lo iban acercando al materialismo histórico.

Fue nombrado director de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en febrero de 1929, cargo que desempeñó por muy poco tiempo, dado que a raíz de la huelga de estudiantes (4) se vio obligado a presentar su renuncia y desligarse totalmente de la Universidad. (5)

Como consultor del Secretario de Hacienda, participó en la factura y defensa ante los tribunales Federales de la Ley sobre la liquidación de los Antiguos Bancos de Emisión, en la cual se asentaba que los billetes de la emisión de dichos bancos que no se presentaron a canje contra bonos de la Deuda Bancaria, prescribirían en favor de la Nación. Así como parte de la Comisión liquidadora de los Antiguos Bancos de Emisión, recorrió toda la República, entre 1930 y 1931.

"De esas luchas jurídicas en defensa de la nación y como abogado de ella, fue llevado a la Secretaría de Educación Pública." (Zevada, op. cit.p.15.).

La reputación alcanzada por Bassols, en estas actividades, lo presentaba ante la opinión pública como un intelectual progresista y preocupado por el cumplimiento de las demandas revolucionarias, lo que lo convertía en el sujeto idóneo ante los ojos del sector intelectual, para legitimar el gobierno revolucionario; en un momento en que la crisis ideológica hacía inevitable retomar y cumplir en algunas medidas dichas demandas, por parte del grupo en el poder (6). De ahí que resulte necesario destacar la importancia que el proyecto político de Bassols cobró como parte del proyecto del grupo en el poder. Dicho proyecto, que muchos consideraron como marxista, cobró significatividad por las características que el pensamiento marxista asumió en el mismo,

"...su adopción de los postulados marxistas no fue un fenómeno de súbito convencimiento sino un proceso lento, que fácilmente se aprecia leyendo su introducción a la Nueva Ley Agraria en 1927, su artículo "Duguit como revolucionario", en 1930, sus trabajos posteriores relacionados con la reforma del artículo 3o. - Constitucional y el prólogo que escribió para la Teoría y práctica del socialismo de Strachey" (Carrillo Flores, Antonio, "La Herencia", en Narciso Bassols..., p.95) (7).

No obstante, cuando Bassols llegó a la Secretaría, su conocimiento del materialismo histórico era muy incipiente, incluso podemos afirmar que no era del todo veraz, lo que se deja ver en su afirmación:

"...probablemente el materialismo histórico es falso, por simplista". (obras, p.25).

la validez del mismo quedaba reducida a la explicación econó

mica de la sociedad con el fin de determinar el sentido y la función que el Estado debería adoptar en sus políticas.

Es así como la función del Estado la determinaba el desarrollo económico de la sociedad, y en el caso concreto de México, la función del gobierno debía ser de promotor del cambio social y económico del país. Y en este sentido, la barrera más grande la constituía el clero que debía, a decir de Bassols, ser controlado por el Estado, en efecto:

"Excepto por sus enfoques anticlericales, el socialismo de Bassols no parecía ser especialmente extremo...era bastante flexible en su aceptación o rechazo de los conceptos socialistas y mostraba más preocupación por los problemas particulares de México que por las doctrinas de Marx y Lenin". (Britton, John. Educación y Radicalismo en México, p.28.)

Esta característica es de vital importancia para la designación de Bassols como secretario de educación, ya que en su proyecto se conjugaban: por un lado, las categorías marxistas tan en voga por la crisis que atravesaba el sistema económico capitalista y por otro lado, la ideología anticlerical que requería el gobierno para hacer frente a la iglesia como órgano educativo independiente del estado, lo que hacía su proyecto lo suficientemente funcional a las necesidades del proyecto del grupo dominante; dado que se proclamaba una nueva ideología acorde con las demandas populares no satisfechas por el gobierno "revolucionario" anterior, y se atacaba a la iglesia como el principal obstáculo para el desarrollo hacia un nuevo tipo de sociedad "socialista". Podemos afirmar en relación a Bassols que:

"...dado el contexto de las relaciones mexicanas Iglesia Estado en los primeros años de la década de los treinta, su ideología política y económica tendía a desvanecerse en su ateísmo que él mismo proclamaba y su antipatía hacia la religión organizada". (Britton, op. p.28).

En este sentido la característica más importante del proyecto de Bassols es su anticlericalismo que viene a complementarse con la adopción de algunas categorías marxistas que apoyan dicho proyecto y explican su preocupación por el desarrollo económico a través de la capacitación técnica.

De este modo, el proyecto pedagógico oficial más que ser definido como marxista debe ser considerado como anticlerical lo que no impidió la articulación de los elementos necesarios para legitimar el proyecto del grupo en el poder, a través de la difusión de valores como el desarrollo económico bajo el control del estado, la unidad nacional, la industrialización, es decir, la conformación de una normatividad simbólica que respaldaba la acción del gobierno como órgano regulador de la vida social, política y económica del país. De modo que se hacía indispensable asegurar la difusión de esa nueva normatividad eliminando la influencia educativa del clero, aspecto en que el proyecto educativo de Bassols también resulto adecuado.

En dicho proyecto Bassols daría dos funciones a la educación, por un lado, como formadora de sujetos funcionales a un nuevo tipo de sociedad, y por otro, como desfanatizadora religiosa. Funciones que según el propio Bassols, se hacían necesarias toda vez que

"...la escuela no es el único factor o centro

de formación de la conciencia individual, sino que, al lado de ella, hay otros muchos factores de educación del hombre". (Bassols, Obras p.129).

Por lo tanto se hacía evidente la necesidad de dar al término laico la connotación no sólo de "neutralidad" sino de asignarle un papel combativo ante la iglesia, papel que era justificado en dos casos, por la Secretaría: en el caso de quienes no reciben su educación en la escuela o en el caso de quienes recibiendo su educación en la escuela necesitan contrarrestar la influencia religiosa de otros factores sociales.

La Secretaría se constituía en el instrumento a través del cual el Estado difundiría un normativo simbólico acorde con sus intereses, pero además justificaba su acción sobre aquellas personas que no asistían a la escuela y eran influenciadas por otras normatividades, en este caso la del clero. Así, la escuela extendía su radio de acción a todos los sectores sociales, incluyendo los sectores que se habían mantenido al margen del proyecto "revolucionario", a través de su propio proyecto educativo puesto en práctica en las escuelas privadas. En este sentido el proyecto eminentemente antirreligioso que abanderaba Bassols se constituía en el instrumento idóneo para contrarrestar el poder educativo de la iglesia. Proyecto en el que la escuela estaba encargada de educar

"...al niño dándole una posición ante la vida y una interpretación del mundo que percibe completamente desvinculados de datos o elementos de índole religiosa." (Bassols, Obras, p.126).

De manera que el proyecto educativo del estado debía abarcar a todos los sectores sociales, de ahí que el ámbito de la Secretaría se extendiera a través de leyes, a las escuelas primarias y secundarias privadas para garantizar la laicidad educativa, además de incrementar el número de escuelas públicas, ya que en palabras de Bassols:

" La muerte de prejuicio religioso es, por fortuna una consecuencia automática de la educación de las masas (...) por ello la Secretaría de Educación Pública juzga que el mejor sendero para llegar a un resultado eficaz es el desarrollo intenso de la obra educativa". (Bassols, Obras, p.119).

El proyecto educativo de Bassols contribuiría al desarrollo del país pues no sólo se trataba de desterrar las enseñanzas religiosas de los sujetos, sino que además tenía por objeto conformar un nuevo sujeto acorde con las necesidades del proyecto del grupo gobernante ; esto es, con una actitud diferente con respecto a la sociedad a construir, reorganizando los conocimientos, actitudes y hábitos impartidos en la escuela funcionalizándolos al proyecto de desarrollo económico del país. Con ello el término laico adquiere una connotación específica en el proyecto educativo de Bassols, no entendida como una neutralidad ante los problemas sociales o científicos; por el contrario, la escuela laica debía contribuir a la solución de esos problemas erigiéndose como una institución promotora del progreso económico a través de la introducción de métodos de trabajo y técnicas de producción modernas. Estos conocimientos aunados a la enseñanza científica conformarían en los sujetos una nueva actitud ante la vida y una nueva interpretación del mundo, completamente des

vinculados de la religión.

Si la escuela debía erigirse como una institución promotora del progreso, el proyecto educativo debía tomar en cuenta las necesidades de la sociedad, necesidades que en este caso hacían prioritaria la atención a la población rural: en efecto, el proyecto educativo de Bassols contemplaba como uno de sus objetivos principales la extensión educativa a las áreas rurales, y a pesar de que muchos autores consideran que durante su gestión en la Secretaría, la educación rural tuvo un papel secundario, la verdad es que siguió conservando el papel que desde 1921, con el proyecto vasconcelista, se le había asignado. Así, una de las preocupaciones fundamentales del proyecto fue:

"...el contraste violento que ofrece la inmensa mayoría de la población que es campesina, frente a la ciudad." (Bassols, Obras, p. 171).

Contraste que debía ser resuelto para lograr la verdadera unificación nacional y modernizar el sistema productivo, que en su mayoría lo constituía la agricultura.

Para Bassols las diferencias existentes entre el campo y la ciudad eran un obstáculo para la conformación de una nueva sociedad, dado que primero debía desarrollarse la industria y después a largo o mediano plazo se accedería a un modo de producción "socialista". En este sentido tal concepción de desarrollo hizo coincidente el proyecto educativo del ministro, con el del grupo hegemónico. De ahí que la política educativa dirigida a la población rural adquiriera gran significatividad.

En virtud de lo anterior es necesario destacar las caracte-

rísticas que distinguen el proyecto pedagógico rural de Bassols

"...pueden reducirse a cuatro los sectores que abarca el intento de transformación de las masas campesinas: biológico económico, cultural o técnico y propiamente social o humano". (Bassols, Obras, p. 177)

El aspecto biológico, contemplado como la introducción de hábitos y prácticas higiénicas, así como de costumbres que contribuyeran a erradicar enfermedades y elevar los niveles de salud de los sectores populares, era uno de los aspectos prioritarios, ya que se consideraba como necesario mejorar las condiciones de vida de dichos sectores como paso previo para el proceso de "redención" de los mismos. Paralelamente se contemplaba la introducción de un nuevo normativo en el que la higiene y la salud eran valores esenciales para el desarrollo y darían como resultado la conformación de sujetos saludables y aptos para el nuevo proyecto de desarrollo industrial. En palabras de Bassols:

"...educar a los indígenas en buena proporción es introducir en ellos costumbres, prácticas y hábitos de conservación de la salud, que se requieren para vigorizar numerosos núcleos de población debilitados por enfermedades y por costumbres positivamente inconciliables con la buena salud del cuerpo". (Bassols, Obras, p. 177).

De este modo, el problema biológico debía ser resuelto en aras del desarrollo económico, objetivo principal del proyecto educativo. Así, el aspecto económico cobró una relevancia especial en la medida de que debía contribuir al desarro

llo económico con la introducción de nuevos sistemas de producción y transformación de la riqueza, y a través de la capacitación del campesino, con el propósito de elevar su productividad, de manera que la función esencial de la escuela fue:

"...desterrar viejos e inadecuados sistemas de producción y de transformación de la riqueza, sustituyéndolos, en la comunidad campesina considerada en su conjunto, por nuevos tipos de actividades agrícolas e industriales".

(Bassols.Obras.p.176).

Que aunados a otros elementos como la enseñanza de oficios, el uso de las unidades monetarias, la conformación de un normativo simbólico, etc., contribuirían a la cristalización del proyecto económico del grupo en el poder.

En la conformación del nuevo normativo simbólico jugó un papel importante el aspecto técnico o cultural del programa de Bassols; toda vez que, a través de enseñanzas de tipo científico se proporcionaría a los sectores rurales una nueva comprensión de la vida y los fenómenos naturales, enriqueciendo sus conocimientos para hacerlos más fuertes y con mayores posibilidades de desarrollo. De esta forma, los conocimientos "científicos" o culturales proporcionados por la escuela se convertirían en el instrumento técnico que contribuiría al desarrollo de los sectores populares. En consecuencia la concepción de Bassols sobre la cultura quedaba reducida a los conocimientos técnicos que contribuyeran al desarrollo económico del país.

En este sentido, el proyecto de Bassols se preocupó por romper con una cosmovisión "folklórica" o de sentido común que limitaba el desarrollo de los sectores populares; sin embar-

go, también se preocupó por recuperar esta cosmovisión y transformarla de tal manera que se conformara un nuevo tipo de normativo simbólico más acorde con el proyecto político del momento; no obstante, esta propuesta no tomó en cuenta la participación de los sectores populares en la recuperación de los elementos que contribuirían a la conformación de la nueva normatividad; antes bien, sería el maestro, como instrumento del proyecto el que se encargaría de rescatar los elementos que a su juicio no constituyeran una traba para la obtención de los objetivos propuestos.

Así, el aspecto social o humano del proyecto tomaría en cuenta la existencia de una cultura y la escuela debía :

"...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." (Bassols. Obras p.178).

Entre los elementos de la cultura indígena que habían que rescatarse estaba la estructura organizativa de la misma, la cual se caracterizaba según el mismo Bassols por su disciplina, cooperación, trabajo y armonía; características que favorecían la formación de comunidades productivas, en donde los sujetos como parte de su grupo aceptarían la incorporación del mismo al proceso de producción industrial, resolviendo el problema existente entre el proceso de unificación nacional y las estructuras sociales existentes en

las áreas rurales.

El proyecto educativo lograría, entonces, integrar todos los aspectos de la vida de los sectores populares en una estructura congruente con la del país, pero que se servía de la que esos sectores tenían como propia ajustándola a la nueva estructura de poder nacida de la revolución. El mismo Bassols expresaba que:

"...un proceso de educación integral de nuestros campesinos requiere, junto a mejor salud del cuerpo a un enriquecimiento relativo derivado de mayor capacidad de producción, la formación de sistemas políticos que expresen la vida municipal de los indígenas y realicen la concatenación de tales sistemas autóctonos con el cuadro general de las instituciones del país." (Bassols, Obras, p.179)

La tarea de integración de los sectores populares quedo, por tanto, asignada principalmente al proyecto educativo; para tal fin, era necesario que la escuela incidiera en todo los aspectos de la vida social de los núcleos de población rural e indígena, de ahí que se considerara a toda la población como el sujeto educativo y sus enseñanzas fueran dirigidas no a la unidad individual como anteriormente se había hecho, sino a la unidad colectiva.

Sin descuidar la educación de los niños, el proyecto educativo se dirigió esencialmente a los adultos. A decir de Bassols.

"...son ellos y no los niños los que dan el tono a la vida colectiva, y los que, además,

influyen de un modo inevitable, a través de la familia, sobre los niños y jóvenes a quienes al mismo tiempo se está tratando de educar"

(Bassols, Obras. p. 175).

La educación como se observa incidiría en todos los aspectos de la vida social de las comunidades. Esta era una de las características del proyecto educativo de Bassols, pues si bien es cierto que anteriormente la comunidad en su totalidad constituía el sujeto educativo, el objetivo era conformar sujetos individuales; por su parte, el objetivo del proyecto educativo de Bassols era conformar sujetos colectivos y a través de la recuperación de sus formas colectivas de organización y la implementación del trabajo productivo en cooperativas en las modalidades adoptadas por el mismo.

Por tanto se vinculaba la enseñanza de la escuela con el trabajo de la comunidad y se ampliaba el radio de acción de la escuela, además la función que se asignó al agente educativo se vio extendida a la de agente transformador de las comunidades, llegando incluso a actuar como organizador político de las mismas. Estas funciones demandaban del maestro:

"Junto a nociones científicas, a datos técnicos y medios pedagógicos adecuados para transmitir los conocimientos doctrinales (...) una amplia enseñanza de todas las grandes cuestiones que la convivencia de los hombres plantea y que podemos resumir en una sola denominación de cuestiones sociales".

(Bassols, Obras, p. 204).

De modo que se asignaba al maestro la función de transmitir conocimientos y conformar a los sujetos (colectivos) a través

de orientadores en las escuelas normales, productos de la S.E.P., determinando una relación vertical desde la Secretaría, el maestro, hasta el sujeto educativo.

En suma, se asignó al maestro la función transmisora de conocimientos y, simultáneamente, la de conformador de los sujetos colectivos que demandaba el nuevo proyecto, mediante la difusión de orientaciones normativas y la introducción de valores previamente adquiridos en las escuelas normales, controladas por la S.E.P.: estableciendo con ello una relación vertical hegemónica por la Secretaría, por encima del maestro y del sujeto educativo.

NOTAS

- 1.- Además de la ideología liberal que su padre y abuelo sustentaban, otra influencia presente en su formación fue la religión católica aportada por su madre; sus primeros estudios los realizó en un colegio católico como interno, vale decir que en el caso de Bassols, dicha influencia no fue tan grande como en el caso de José Vasconcelos, ya que en un momento dado pudo romper con la misma, hasta convertirse en un convencido anticlerical.

- 2.- "El maestro Caso lo consideraba su más brillante discípulo en el curso de Sociología, correspondiente a 1916, año a partir del cual participa en la política estudiantil, hasta llegar a ser presidente y autor de los Estatutos de la Sociedad de alumnos de la Escuela" (Bassols, Obras, p.3).

- 3.- En 1927 escribe en la Revista de Ciencias Sociales un artículo titulado "Del Vecchio y la Justicia"; el cual es refutado por Francisco P. Herrasti, un connotado profesor de Derecho Romano, a través de su trabajo "La Justicia Romana". Bassols replicó estas objeciones con el ensayo "Justicia de esclavistas, Filosofía de Pretores, partiendo del desarrollo de la idea de justicia platoniana. Herrasti elaboró su dúplica, pero la polémica concluyó al no publicarse

la contrarréplica de Bassols.

- 4.- Consultar en apartado sobre la Autonomía Universitaria.
- 5.- Durante la gestión de Bassols como director de la facultad, se revisaron los planes y programas de estudio a los que se agregaron la materia de Derecho Agrario y dos cursos sobre sociedades mercantiles y organización del sistema de crédito; se creó, además la carrera de Licenciado en Economía.
- 6.- Consultar el apartado sobre el contexto en el Maximato.
- 7.- Los escritos de Bassols en la época que funge como Secretario de Educación se pueden consultar en: Bassols, Narciso Obras, F.C.E., México, 1964.

ANTECEDENTES A LA LABOR EDUCATIVA DE NARCISO BASSOLS

Al finalizar , en 1926, el período presidencial del general Calles, el país entró en una creciente fase de inestabilidad producida por los enfrentamientos entre el ex presidente Obregón y Calles. Posteriormente dichas diferencias se acentuaron con la muerte del caudillo en virtud de que los correligionarios de Obregón se enfrascaron en abierta lucha a fin de preservar sus privilegios y combatir la concentración del poder en Calles. Las diferencias, aparentemente, se atenuaron con la fundación del PNR, ya que dentro de tal institución ambos bandos pudieron subsistir conservando sus posiciones y zonas de dominio. La inestabilidad de la época se reflejó en los programas de trabajo de las diversas Secretarías dado que las políticas implementadas fueron más acorde con la moderada visión del sector dominante que con las expectativas de los grupos subalternos. En el caso de la SEP, el desequilibrio se manifestó en el cambio de cinco titulares en un período relativamente corto (1928-1931).

"(Ezequiel Padilla, ministro bajo el interinato de Emilio Potes Gil), Aarón Sáenz durante el gobierno de Ortíz Rubio del 5 de febrero al 8 de octubre de 1930 (8 meses y tres días); Carlos Trejo y Lerdo de Tejada del 9 de octubre al 9 de diciembre (2 meses); Manuel Puig Casauranc (9 meses y trece días); Alejandro Cerisola del 22 de septiembre al 24 de octubre de 1931 (1 mes y dos días)" (Fernando Solana. Historia de..., p. 258).

No obstante el caos manifiesto, se gestaron interesantes proyectos que pretendieron mantener vigente el esfuerzo iniciado por los gobiernos revolucionarios en materia educativa, especialmente en lo que se refiere a la educación de los sectores rurales y a la centralización de las decisiones por parte de la SEP. Es decir, durante este período la obra educativa no presentó

cambios trascendentales en su línea de pensamiento en tanto se dió una aceptación de las modalidades que hasta ese momento existían. Se mantuvo la corriente de la escuela activa no mediante el modelo de un autor determinado, sino tratando de permear a la escuela mexicana con este movimiento que se venía gestando en otros países.

Asimismo las modificaciones realizadas siempre estuvieron encaminadas a la consolidación de una estructura centralizadora de la labor educativa nacional. Esta estructura ya contemplaba avances significativos, toda vez que poseía las características necesarias para mantenerse en pie a pesar de los continuos cambios de secretarios que sufrió durante este período. En primer lugar, sobresale la creación de las Escuelas de Circuito Rurales, impulsadas por Ezequiel Padilla. Estas escuelas constituyeron una modalidad importante durante el corto período pues su difusión es producto de la falta de recursos económicos por parte del gobierno para seguir extendiendo la enseñanza en las zonas rurales.

Estos centros fueron instalados con el apoyo económico de las comunidades, las cuales las sostenían económicamente (pago de salario a los profesores); además, debían cumplir con los mismos objetivos que el resto de las escuelas rurales, a saber: mejoramiento económico, educativo y social. Se contaba para ello con el apoyo de las Escuelas Centro que, al igual que las Escuelas Tipo, servían de modelo. Adicionalmente, se encontraban supervisadas por los maestros misioneros e inspectores enviados periódicamente por la Secretaría. Las Escuelas de Circuito resultaron un buen experimento, ya que en 1929 se habían establecido :

"2,491 escuelas de circuito, de las cuales 545 funcionan como escuelas centro y 1,946 como circundantes.

(En 1930 su número había crecido a 3,141), de las cuales 703 eran es-

cuelas centro y 2,438 circundantes". (SEP. Memorias de labores, 1929 y 1930, pp. 401 y 9 respectivamente).

Paralelamente, Padilla introdujó su proyecto de la 'La Escuela Mexicana', con el cual pretendía mantener el papel hegemónico del estado en materia educativa, sin dejar de lado los conceptos que, sobre identidad nacional, exaltación del mexicano-en cuanto a ser un individuo dentro de una realidad con características propias- y vinculación entre el conocimiento y la práctica, debían estar presentes.

Las características de la 'Escuela Mexicana' fueron :

- 1o. Será nacionalista (procurará el conocimiento, apreciación y amor a lo nuestro).
- 2o. Será democrática (procurará igualdad de oportunidades, participación en el Gobierno y libertad dentro del orden).
- 3o. Será especial (dará una educación individual en función del mejoramiento social; será medio para formar en los alumnos la conciencia de los principios conquistados por nuestra revolución social y consignados en la Constitución Mexicana).
- 4o. Será activa (el alumno será agente de su propia educación guiado por el maestro)". (Humberto Tejera. Crónica de ... p. 104.)

Por otra parte se puso especial interés en el control del magisterio mediante la promulgación de medidas que le favorecieran, como fue el caso de la Reglamentación de la Ley de Esca-

lafón y la Ley de Inamovilidad del Magisterio. La primera tenía por

"... objeto determinar legalmente las categorías del magisterio y el orden y requisitos de los ascensos, para estar a salvo de la apreciación subjetiva de las autoridades escolares (sic). Esta Ley sería la culminación de los trabajos de reajuste y clasificación que se han efectuado para suplir la falta de tal ordenamiento". (SEP. Memoria 1929, p. 18).

En tanto que la Ley de Inamovilidad del Magisterio sig

"La declaración expresa y terminante de los derechos de inamovilidad del magisterio dentro de los preceptos y condiciones que establezca la Ley del Escalafón". (Ibid. p. 18).

Si bien es cierto que la promulgación de estos preceptos se trajeron en el apoyo del magisterio hacia el gobierno, también es cierto que con ello se fortaleció a un sector del sindicato que en los años siguientes, sobretudo bajo la gestión de Bassols, se convertiría en un sector problemático.

Cabe mencionar también la obra educativa realizada por el ministro Aarón Sáenz, destacada por los siguientes elementos : la creación de las escuelas fronterizas, de la Comisión Consultiva de Educación Pública y por la realización de la Asamblea Nacional de Educación.

Las escuelas fronterizas, localizadas en Nuevo Laredo y Matamoros, Tamaulipas; Piedras Negras, Coahuila, Ciudad Juárez, Chi-

huahua y Nogales, Sonora., fueron ideadas por el secretario con el objetivo de detener la influencia que adquiriría la cultura de los Estados Unidos entre la población de aquellas zonas, ya que ante la inexistencia de centros educativos la población mexicana debía instruirse en colegios norteamericanos.

En estos centros se impartían

"cursos de párvulos y de inglés, así como también diferentes cursos tecnológicos y de práctica comercial que son muy necesarios en las regiones de la frontera norte". (SEP. Memoria 1930. p. 17).

además, se considero indispensable acendrar el nacionalismo entre estos sectores mediante la exaltación de los valores y de la cultura considerados autoctonos, tales como : el amor a la bandera, a los héroes nacionales, danzas, etc; a fin de que los habitantes no fueran tan influenciados por los valores del país vecino.

La constitución de la Comisión Consultiva de Educación Pública tuvo por finalidad la organización de un grupo de colaboradores con experiencia en el ramo que contribuyeran con sus conocimientos al mejoramiento de la Secretaría.

En palabras de Aarón Sáenz

(La Comisión tiene por función)
"estudiar y proporcionarnos todos aquellos proyectos que puedan contribuir de manera más eficiente al programa que el Gobierno se ha trazado en materia educativa, y por lo que respecta a las labores de esta Secretaría" (Ibid. p. XXII).

Paralelamente, la SEP realizó en agosto de 1930 la Asamblea Nacional de Educación, teniendo efecto en la ciudad de México y a

la cual se invitó a todos los Directores de escuelas generales de educación local. En la Asamblea se discutieron aspectos de singular interés para la función centralizadora del ministerio, toda vez que si bien se adoptaron parámetros técnico-administrativos a cumplirse en toda la República, se definieron las responsabilidades educativas de la SEP y de los Gobiernos estatales acordándose que serían estos últimos los encargados de sostener el grueso de las escuelas existentes en sus zonas; correspondiéndole a la SEP la elaboración del Plan de Trabajo al que debían ajustarse.

Algunos acuerdos adoptados por la Asamblea fueron :

--Cada entidad acordó destinar, como mínimo, el 40% de su presupuesto total a la educación. Asignándose el 70% del mismo a las escuelas primarias (ya fuesen urbanas, semiurbanas); el 20% a la educación técnica (escuela técnica, industrial, comercial); y el 10% restante a la escuela secundaria, preparatoria y universitaria.

--Se distribuyeron las zonas a educar correspondiéndole al ministerio aquellas más alejadas y más pobres, mientras que los Estados controlarían "las cabeceras, ciudades, centros de población con más de 1000 habitantes".

--Se estableció un salario único para todos los maestros

-- Tanto la Federación como los Estados acordaron sostener las Escuelas de Circuito, deslindando de esta responsabilidad a las comunidades. (cfr. SEP, Memoria 1930. p. XVII-XX).

Fuera de las aportaciones mencionadas no se registraron innovaciones en el trabajo de la Secretaría, debido principalmente a la breve estancia de Padilla Sáenz y el resto de los ministros. Será hasta la llegada de Bassols cuando la SEP experimente una nueva fase de trabajo con su Reforma Educativa.

En las postrimerias del año de 1931, bajo el gobierno de Ortiz Rubio, fue designado Secretario de Educación Pública el Lic. Narciso Bassols, posteriormente el nuevo presidente Abelardo Rodríguez lo ratificó en dicho cargo. La presencia de Bassols en la S.E.P. constituyó un elemento importante en la continuación de la obra de centralización educativa iniciada por Vasconcelos, pero Bassols la supero ya que se propuso retomar el sentido de la Constitución en el plano educativo e inspirar su proyecto en el cumplimiento de ésta, a través del laicismo; por otro lado la intromisión de Calles en asuntos administrativos disminuyó notablemente al quedar delimitados los espacios de dominio del presidente en funciones y del "jefe Máximo", lo cual dio al secretario mayor margen de acción para llevar a cabo su proyecto.

De tal modo, se planteó como primer objetivo una investigación para conocer las diversas modalidades con que contaba la S.E.P., su trabajo, así como sus limitaciones, recursos y desempeño; además le interesaba la opinión de los maestros sobre su tarea y las actitudes de las poblaciones hacia el gobierno y las instituciones 'revolucionarias'. De ahí que el año de 1931, su primero al frente de la S.E.P., Bassols lo dedicó a realizar una serie de frecuentes y sorprendentes viajes al interior del país, a fin de impregnarse de los problemas por los que atravesaba la educación y de esta manera elaborar un programa acorde con las necesidades. Lo que representó una diferencia notable en relación con los anteriores secretarios, ya que la tarea de previsión a través de la investigación concreta paso a constituir parte fundamental para la elaboración de soluciones alternativas a la problemática existente.

En 1932 Bassols concluyó su etapa de evaluación, obteniendo los siguientes resultados: el sistema educativo se encontraba

constituido por 6,796 escuelas rurales federales que atendían a 593,183 alumnos con 8,442 maestros. Diez y siete escuelas normales rurales que albergaban 1.067 estudiantes: trece misiones-culturales que en 1932 organizaron institutos a los que asistieron 1.431 maestros de 26 comunidades. Había, además 4,889 escuelas estatales y 1.943 escuelas artículo 123. Lo que dio un total de 13,719 escuelas; sin embargo, se encontró que el 81% de las 72, 164 comunidades rurales carecían de centros educativos; paralelamente el número de niños inscritos en los programas de la S.E.P. (743,927) representaban apenas el 30% de la población, en el ciclo básico se aproximaba al 41%, cifra de ningún modo exagerada si recordamos que los niños de las escuelas rurales debían suspender sus estudios para contribuir al gasto familiar.

El número de maestros era insuficiente y la mayoría de ellos debían atender grupos hasta de cien alumnos; este déficit repercutió directamente en la capacidad de enseñanza de los maestros en virtud de que éstos no llevaban a cabo las diversas actividades asignadas en los programas. Otros graves problemas fueron su deficiente preparación y los ínfimos salarios que percibían.

En cuanto a otras modalidades Bassols comentó que estas no cumplieron sus objetivos, principalmente porque se encontraban desvinculadas de las problemáticas reales de las poblaciones, mismas que tendían a incrementarse, ya que, debido a su improvisación, carecían de soluciones precisas. Dicho proceso se reflejó de igual modo en aquellas modalidades creadas para capacitar al magisterio, lo cual tendió a agravar las deficiencias de este sector.

Por último, el presupuesto asignando a la S.E.P. había resentido los efectos de las pugnas políticas y de la situación

económica imperante, a tal grado que para este período recibió una partida que sumó en números redondos 27.4 millones de pesos, mientras que en 1921 había sido casi el doble. (Castillo, Isidro' "La Reforma Educativa de Bassols", en México... p. 361-363).

No obstante la evidencia de sus investigaciones Bassols encomendó al Jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Manuel Mesa Andraca, la realización de una investigación que evaluara el desempeño de las modalidades que conformaban la S.E.P., así como sus alcances y limitaciones: dicho estudio junto con sus anotaciones debían permitirle al secretario estimar el estado de la educación en el país y adoptar las soluciones pertinentes.

Los resultados de esta investigación fueron presentados en la Memoria de trabajos de la Secretaría correspondiente al ejercicio anual que concluyó el 13 de agosto de 1932, en la cual se ponderó el desempeño de las siguientes modalidades: Escuela Rural Federal, Escuela Normal Rural, Misiones Culturales - (ambulantes y permanentes), Casa del Estudiante Indígena y Escuelas Centrales Agrícolas, mismos que presentamos a continuación:

Escuela Rural Federal

Este tipo de escuelas había sido establecido teniendo en mente un doble objetivo, en primer lugar y con mucho el más importante, contribuir al mejoramiento económico y social de las comunidades a través de la impartición de cursos teórico-prácticos sobre agricultura, pequeñas industrias y oficios propios de la zona: tales cursos debían ser elaborados previo conocimiento de las potencialidades laborales y naturales de la población, para que de esta manera se cumplieran las siguientes finalidades:

1. Robustecimiento de la salud de los campesinos y saneamiento de las comunidades rurales.
 2. Dignificación del hogar, introduciendo formas superiores de vida doméstica y constituyendo y organizando a la familia como una unidad económica y efectiva.
 3. Mejoramiento de la ocupación habitual, sustituyendo los hábitos rutinarios de trabajo agrícola por técnicas verdaderamente científicas, elevando de este modo la capacidad productiva de los campesinos.
 4. Creación de una vida social satisfactoria, introduciendo formas sanas de recreación y actividades socializantes de diverso tipo.
 5. Creación de oportunidades para la manifestación de la vida artística del pueblo."
- (S.E.P. Memoria 1933, p. 39).

En segundo lugar, la Escuela Rural tenía la obligación de impartir los conocimientos de educación básica, como leer, escribir, nociones de aritmética, así como de historia y geografía, concatenando su enseñanza con las nociones señaladas en el primer punto.

El cumplimiento de este ambicioso programa quedó bajo la responsabilidad del maestro, quien dada la extensión de su trabajo debía reunir excepcionales aptitudes además de contar con una amplia experiencia en estas labores, especialmente en agricultura tomando en cuenta que esta constituía la base de la economía popular. Sin embargo, esta modalidad no pudo prosperar debido a la inexistencia de personal docente capacitado y con pericia en estas labores. Por otro lado, los pocos docentes que se aventuraron a viajar al interior del país

sacrificando las comodidades de la ciudad encontraron un ambiente poco estimulante, toda vez que el campo se encontraba sumido en la miseria, careciendo sus habitantes de las condiciones mínimas de existencia. Adicionalmente podemos mencionar que este fracaso, con el rechazo de algunos pueblos al maestro y a la escuela, además de la persistencia de las haciendas y de líderes regionales que veían en este proyecto una seria amenaza contra sus privilegios, tendió a acrecentarse.

Bajo este contexto fue evidente que la labor de un maestro desvinculado de los problemas rurales, carecía de utilidad aunque de ningún modo se consideró que esta experiencia podría ser desaprovechada.

Así lo confirmó Mesa Andraca cuando señaló:

"La buena voluntad, el espíritu de servicio, aún el sacrificio personal en aras de una fé apostólica, no podían servir para que el maestro entendiera, al estudiar la condición de vida de las gentes, cuales eran las necesidades de éstas y aceptando que pudieran descubrir las, sin técnica apropiada a las condiciones regionales del medio para entenderlas, era imposible que se pudiera enseñar nada nuevo ni útil a los campesinos y, mucho menos organizar las actividades para una producción económica, mejor y más remuneradora" (S.E.P., Memoria 1933, p.40).

A fin de hacer más productiva la escuela rural, el funcionario propuso sacrificar la obra cuantitativa de otros años por una obra cualitativa que en su concepción brindaría mejores resultados. Lo que evidenciaría la modificación de los objetivos asignados a la modalidad por la S.E.P. En palabras de Mesa

Andraca:

"Como primera etapa de la educación campesina, fue forzoso limitar los anhelos al desarrollo extensivo de la obra. multiplicar las agencias, que son las escuelas, para llegar a conocer bien el medio rural, ponerse en contacto con sus habitantes, ganarse la confianza de estos e inspirarles nuevas ideas. Logrando esto, debe pensarse en la labor intensiva, en el desarrollo vertical, de abajo hacia arriba, de las instituciones, para iniciar la segunda etapa de la educación campesina, etapa que se impone si no se desea que la primera muera por falta de impulso vital que la desarrolle lógicamente".

(ibid., p.41).

Escuelas Normales Rurales

Estas instituciones fueron creadas en el año de 1922, con objeto de formar maestros que atendieran las escuelas rurales, así como la capacitación del magisterio en funciones y de coadyuvar al mejoramiento económico-social de las poblaciones rurales, mediante trabajos de extensión educativa. Para entonces sus funciones no habían sido alteradas; pero con el objeto de hacerlas más eficientes se consideró necesario ubicarlas en centros preferentemente rurales y alejadas de poblaciones urbanas, lo que permitiría la constitución de agentes educativos acordes al momento, vale decir, maestros-agricultores capacitados para desarrollar económica y culturalmente a las poblaciones. Para tal fin, la S.E.P. consideró indispensable dotar a las escuelas rurales con terrenos de cultivo, de instrumentos laborales, a fin de ejercitarlos en las labores que tiempo después desarrollarían en el campo. Un aspecto

importante en las Normales Rurales, lo constituyó el énfasis que los secretarios de educación manifestaron para que estos organismos fueran mixtos, incorporando de esta manera a la mujer en la obra 'redentora de la revolución'. Sin embargo, cabe destacar que la participación de la mujer fue canalizada hacia aquellos ámbitos considerados propios de su sexo, restringiendo con ello la potencialidad transformadora de la misma.

En 1932 cuando Mesa Andraca presentó los resultados de su investigación, indicó que el país contaba con 17 Escuelas Normales, diseminadas por todo el país (1), mismas que a pesar de su intencionalidad no rindieron los resultados esperados, especialmente por las siguientes razones:

- Algunas Normales fueron colocadas en poblaciones urbanas o relativamente cerca de ellas, por tanto carecieron de las condiciones necesarias para cumplir con sus objetivos (terrenos de cultivo, instrumentos de trabajo, etc)
- Los alumnos procedían de zonas urbanas cuando la finalidad había sido educar estudiantes de origen campesino, de ahí que los maestros carecieran de interés por desempeñar su función en áreas rurales.
- Por último, los planteles fueron atendidos por personal carente de especialización pedagógica como de técnica agrícola. Adicionalmente los bajos salarios impidieron contratar los servicios de maestros capacitados.

Sin embargo, para el funcionario, el aspecto más preocupante lo constituyó la inadecuada formación que recibían los maestros, ya que su escasa capacitación técnica en nada podía contribuir al mejoramiento de los pueblos. Consecuentemente el deseo de la S.E.P. de constituir líderes sociales que le permitieran obtener el control de las comunidades se veía interrumpido.

En atención a esta problemática Mesa Andraca propuso, además

de su reorganización interna, dotar a los maestros de tierra y apoyos económicos con objeto de

"... vincular a éste con el medio en que vive, identificar en parte sus intereses con los de la población en donde ejerce el magisterio, darle una situación económica mejor para atender sus necesidades; pero la iniciativa tendrá mayor importancia y dará los mejores frutos, si el maestro es, como ejidatario, un ejemplo que deben imitar todos los vecinos del pueblo" (S.E.P., Memoria 1933, p. 44).

a la vez, esta medida atraería hacia la escuela Normal Rural a aquellos jóvenes con verdadero interés en arraigarse y participar en el trabajo agrícola.

Misiones Culturales

a) Misión Cultural Ambulante. Diseñada bajo la gestión de José Vasconcelos, la misión cultural había tenido la función de capacitar al magisterio rural en funciones a través de institutos o cursos impartidos por diversos especialistas en los que se orientaba a los maestros para su mejor desempeño en las comunidades.

Los institutos inicialmente tuvieron una duración de tres semanas, periodo que dada la extensión del trabajo se consideró insuficiente, extendiéndose a cuatro meses el trabajo de los institutos,

"... dividido en dos partes, la primera de seis semanas para celebrar el instituto de mejoramiento de los maestros en servicio, y la segunda por el resto del tiempo destinado a los trabajos de extensión educativa, de acción social

en las comunidades y de observancia directa
del trabajo en las escuelas"

(S.E.P., Memoria 1933, p. 45).

No obstante este tiempo aún fue considerado insuficiente, ya que la labor de los misioneros se incrementó al extender su servicio hacia las comunidades, las cuales dada la complejidad de sus necesidades requerían de una atención especial. Podríamos destacar, por citar un ejemplo, el papel del misionero agrónomo, que para elaborar un programa adecuado a los requerimientos de la zona precisaba de una mayor estancia que le permitiera conocer las características del medio y la posibilidad de aprovecharlo productivamente. En este sentido, cabe señalar que los constantes fracasos de las misiones se originaban en la falta de estudios previos de las zonas, dado que para este momento el proyecto de misiones culturales ya no contemplaba la elaboración de estos estudios, lo que ocasionaba que gran parte del tiempo de desarrollo de las misiones se dedicara a su elaboración.

En 1932 el informe evaluatorio consignó que las 13 misiones ambulantes que conformaban este departamento enfrentaban serias dificultades para llevar a cabo su labor.⁽²⁾ Entre las que destacan las siguientes:

- En su intento por extender su trabajo la misión sacrificó resultados cualitativos por cuantitativos; manifiesto en la constante rotación que mantuvieron y que impidió a los misioneros conocer detalladamente las poblaciones careciendo, por tanto, de elementos para resolver los problemas que se les presentaron.
- Reducido presupuesto para su funcionamiento, lo

que hizo que en muchos casos los cursos se sostuvieran con los recursos proporcionados por los propios misioneros, paralelamente las misiones carecían de equipo adecuado o bien este era insuficiente.

- La preparación de los maestros rurales distaba de ser óptima lo que aunado al punto anterior provocó, en muchas ocasiones, el fracaso de los institutos. Además la asistencia a los cursos fue bastante reducida, fundamentalmente por las dificultades económicas y de transporte, que en frentaron los maestros.
- El recibimiento o rechazo que la misión solía tener en las poblaciones.
- Escasa o nula cooperación de otras Secretarías.
- Heterogeneidad y extrema pobreza del medio rural que superó con mucho los ambiciosos programas de la S.E.P., dado que la mayoría de ellos fueron desconociendo la situación real de las poblaciones.

a) Misión Cultural Permanente. Esta modalidad fue implementada en 1928 contando con la participación, además de la S.E.P., de las Secretarías de Agricultura y Fomento, de Industria y Comercio y del Departamento de Salubridad; su objetivo era contribuir al mejoramiento económico-social de las comunidades indígenas de acuerdo a las posibilidades y funciones de cada Secretaría, sin embargo, los encontrados intereses de cada dependencia impidieron que este proyecto prosperara.

No obstante lo oneroso del proyecto, la S.E.P., persistió en su empeño y sostuvo en Actopan, Hidalgo, una Misión Permanente, integrada por:

"... un médico, un agrónomo, un profesor de industrias, una trabajadora social, una en fermera, un músico y un deportista"
(S.E.P., Memoria 1933, p.50).

En 1932 cuando la Misión cumplió 4 años de labores el informe de Mesa Andraca demostró la improductividad de este esfuerzo, ya que la Misión a pesar de su carácter permanente enfrentó los mismos conflictos que las ambulantes; empero, quizás el impedimiento más significativo fue el estado de pobreza que imperaba en la región en virtud de que carecía de tierras fértiles y obras de irrigación, además del desconocimiento de la misión sobre la realidad regional; otros males menores fueron la inexistencia de apoyos materiales con los cuales realizar la labor docente, al respecto el siguiente párrafo es significativo:

(un inspector recuerda que:)

"... al visitar un pequeño poblado reunió a los vecinos para tratar los asuntos de la escuela rural y aprovechó la oportunidad para combatir el alcoholismo, para señalar todos los males que acarrea el uso del pulque y recomendar que tomaran agua. Los vecinos escucharon al inspector con atención, nada objetaron ni respondieron y cuando lo sentaron a la mesa para ofrecerle una modesta comida, se dio cuenta que le servían en una jarra de cristal una agua impura y mal oliente, con algas, lodo y basura. Sorprendido el inspector, preguntó que significaba aquello y los vecinos le contestaron: 'Maestro, esto es lo que usted recomienda que tomemos'.
En muchos kilómetros a la redonda no había

más que agua del jaguey en donde abrevan los animales, y las gentes sólo podían beber pulque".

(S.E.P., Memorias, 1933, p. 52).

Este ejemplo no sólo demuestra el estado de atraso de las comunidades y los males que las aquejaban -falta de agua, alcoholismo-, sino también la infructuosa tarea que la S.E.P. tenía que desarrollar, aún más infructuosa sin la participación o apoyo de otras dependencias.

De ahí pues, que Mesa Andraca considerará necesario reestructurar las Misiones tanto ambulantes como permanentes en base a una mayor articulación con los problemas rurales y con un previo estudio de la zona que permitiera centrarse en aquellos aspectos en los cuales la S.E.P., podría realmente incidir, ya que abarcar demasiado sería:

"... una obra de rehabilitación económica y organización social que, por su amplitud, es inabordable para la Secretaría de Educación Pública"

(Ibid., p. 53).

Un paso importante en la reorganización de la Misión Permanente fueron los trabajos de investigación llevados a cabo por el Dr. Manuel Gamio. Dicha investigación fue realizada bajo postulados de la educación integral esgrimida por Gamio, teniendo como finalidad elaborar un programa que compaginara la rehabilitación económica con la instrucción básica: facilitando con ello el trabajo de los misioneros y encausándolo sobre todo a aquellos aspectos que, como ya dijimos, pudieran ser resueltos con sus posibilidades.

Casa del Estudiante Indígena.

En cuanto a este centro, el estudio lo caracterizó como uno de los mayores fracasos educativos de aquella época. Establecida en 1926 la Casa del Estudiante Indígena tuvo como objetivo la formación de maestros que terminados sus estudios regresaran a sus comunidades compartiendo con ellas sus conocimientos e incorporándolas paulatinamente a la sociedad. Sin embargo, en la evaluación de la Casa del Estudiante Indígena resultó que muy pocos indígenas retornaban a sus lugares de origen prefiriendo establecerse en las ciudades; la explicación a tal hecho se encontró en la ubicación urbana de este centro, lo cual alejaba a los indígenas de su medio natural, adaptándolo en otro donde las comodidades materiales y la oportunidad de ascender socialmente definieron sus expectativas.

En 1932, como resultado de esta evaluación la Casa del Estudiante Indígena fue clausurada, sustituyéndola por los Centros de Educación Indígena. ⁽³⁾

En la conformación de este proyecto tuvo especial importancia el reconocimiento de las añejas disputas que respecto a la incorporación indígena se habían vertido en México. ⁽⁴⁾ Sin embargo, consideramos que Bassols se colocó en un punto intermedio entre europeístas e indigenistas ya que para él este problema no se reducía al desconocimiento o conocimiento del idioma español, ni con una simbiosis cultural que respetara los patrones culturales del indígena, sino que se encontraba en la extrema-pobreza que aquejaba a estos grupos, únicamente con la solución de este problema podrían esperarse resultados satisfactorios.

De ahí que a pesar de los errores detectados en la Casa del Estudiante Indígena, este esfuerzo fuera considerado por Bassols como loable en virtud de que pretendió rehabilitar económicamente e instruir a los grupos étnicos, pero su énfasis

en éste último aspecto demeritó su función, además agregó que la desconexión de la Casa de Estudiante con las comunidades tendió a crecentar su fracaso. En otras palabras, para el ministro la educación indígena tenía que ser funcional al medio y a sus habitantes, puesto que

"... la forma más efectiva y fecunda de educar a los indígenas consiste en ir hasta ellos, no desvincularlos de su ambiente y de sus condiciones propias de vida, y en el seno mismo de la comunidad hacer entrar el instrumento civilizador de la escuela, instrumento que por otra parte sólo resulta provechoso y apto si no consiste en un tipo clásico meramente académico de escuela, sino en una poderosa agencia de mejoramiento económico y social vinculada a todos y cada uno de los problemas de los grupos indígenas; en otras palabras la escuela sólo es útil si consiste en una palanca de progreso económico capaz de introducir aptitudes de producción y métodos de trabajo nuevos en los indios. La transformación que es imperioso realizar en estas tribus, lo mismo en sus costumbres que en sus ideas y sentimientos, sólo se logra si la escuela es un centro ligado estrechamente a los problemas y necesidades del grupo.

(Bassols, Narciso, Obras, p. 182)

El párrafo anterior es nodal para entender la política educa-

tiva instrumentada con los Centros de Educación Indígena, ya que como escribió Rafael Ramírez: la palabra Centro designó un tipo de espacio donde

"se llevarán a cabo trabajos y obras de sentidos y significación social y en forma tal que la vida de ellas no se divorcie de la vida comunal"

(Ramírez, Rafael. Curso de Educación Rural, p. 120).

Lo cual, como explica el mismo autor, jamás significó la sustitución o desaparición de la escuela rural, sino que los Centros tendrían una función complementaria a la acción educativa de las escuelas.

Para llevar a cabo su labor, los centros adoptaron, como pedagogía rectora los postulados de la escuela de la acción del "aprender-haciendo" dado que la introducción del proyecto se dio mediante la recuperación del trabajo comunal indígena, convirtiendo de esta manera a la comunidad en el sujeto educativo por excelencia, aunque diferenciándose respecto a otros proyectos en el tipo de sujeto a construir; en el caso de los proyectos previos a 1931, la educación tendió a formar sujetos con valores individualistas que deseosos de obtener su mejoramiento, contribuyeran a elevar el nivel productivo de las comunidades constituyendo el trabajo manual el medio de transformación, en tanto que su recuperación fue resignificada al instaurarse mecanismos de premiación para aquellos que cumplieran eficientemente su labor. En cambio, el interés de Bassols consistió en respetar la esencia del trabajo comunal pero no en su sentido político, sino con un interés eminentemente económico considerando que de esta manera sería el conjunto de la población, de acuerdo a su capacidad y necesidad, la que recibiría los beneficios de un esfuerzo, elevando consecuentemente la

productividad a partir de la articulación del conocimiento empírico y el científico moderno.

Sin embargo, este proceso de ningún modo significa el establecimiento de un pacto democrático en que las partes que lo constituyen (en este caso la S.E.P. y las comunidades indígenas), participaron en su elaboración y compartían los mismos objetivos, respetando además, su autonomía; por lo contrario, este proyecto se caracterizó por su unilateralidad, en tanto que correspondió a la S.E.P., decidir: los medios, finalidades así como el papel que desempeñarían los grupos étnicos en el mismo. Así, pues, la Secretaría desechó las prácticas y valores indígenas consideradas como nocivas, recuperando únicamente las que consideró útiles a sus objetivos.

A manera de acotación cabría destacar la importancia que Bassols asignó a las étnias dentro de su proyecto en relación a los campesinos, para de esta manera explicar lo positivo y lo negativo en el indígena. Bassols -como ya señalamos- era consciente que el progreso del país se obtendría mediante la participación de todos los grupos sociales, de ahí que considerara el atraso indígena como un serio obstáculo para sus objetivos; además, éste rezagó se acentuó con el ambivalente contacto que campesinos e indígenas establecieron con los centros urbanos, lo cual creó patrones económicos y culturales desiguales que permitieron a los campesinos poseer un nivel productivo y cultural relativamente más elevado; a partir de tal situación, el ministro otorgó mayor importancia al campesino aunque de ningún modo implicó la segregación de los grupos indígenas, ya que se consideró indispensable su incorporación respetando sus manifestaciones y patrones de vida, siempre y cuando estas no constituyeran un impedimento para el desarrollo económico. Al respecto el mismo Bassols escribió:

"Es incuestionable que la música, las artes populares, la poesía, el baile y todas las manifestaciones autóctonas de la vida emocional de nuestro país constituyen preciosos valores cuya variedad y riqueza están en razón directa de la robustez y vitalidad de nuestro pueblo. Es incuestionable también que al emprenderse la obra de educación de los indígenas mexicanos, uno de los medios más adecuados consiste en cultivar, estimular y difundir todas las formas de folclores, porque con ello se vigoriza y alimenta el desenvolvimiento espiritual de grandes grupos de hombres cuya suerte nos interesa mejorar. No parece discutible que uno de los medios más eficaces para crear relaciones espirituales definidas entre los diversos grupos raciales indígenas y mestizos radica precisamente en el uso de las actividades artísticas populares como un medio de comprensión continua y de armonía verdaderamente nacional. Pero también es indispensable percibir con igual claridad que las manifestaciones folklóricas del pueblo mexicano sólo deben fomentarse en tanto que no constituyan un lastre opuesto al desenvolvimiento económico de los campesinos. Si queremos realmente incorporar al indígena a la civilización occidental debemos reconocer que puede haber, y de hecho hay, un momento determinado en que se contrapone el interés económico del campesino

y el mantenimiento de formas de vida cultural y artística llenas de color, pero contrario 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 incosteable apreciada por ricos extranjeros como objeto de diversión, o se abandonan formas de producción ligadas a las tradiciones populares para dejar abierto al camino a posibilidades económicas más fecundas".

(Bassols, Obras., p. 165)

De esta manera, se hizo evidente que Bassols llegaría a cualquier sacrificio con tal de elevar la productividad del campesino, aunque el precio fuera la exterminación cultural del indígena. No obstante el secretario concedió especial importancia al trabajo comunal que aún preservaban estos grupos, considerándolo el instrumento para realizar la obra redentora. Con lo cual estableció que su interés tendía más a incorporar económicamente al indígena que a mantenerlo como figura decorativa para beneplácito de extranjeros, extendiendo su revalorización a los sectores urbanos nacionales.

Por otro lado, si bien es cierto que Bassols no estableció una clara distinción entre lo que entendía por campesinos e indígenas, utilizando el término indistintamente, se remarcó su preferencia por los primeros en los que depositó sus esperanzas para elevar el nivel de vida en el campo.

Volviendo al tema que nos ocupa, mencionaremos que los Centros de Educación Indígena además de cumplir la función que ya hemos mencionado tenían la obligación de formar maestros indíge

nas que difundieran la normatividad del proyecto en su propia comunidad o en otras; así la S.E.P. iba constituyendo los 'líderes sociales' que le permitirían ejercer el control de los aproximadamente cinco millores de indígenas que habitaban el país, proporcionándole, paralelamente, un medio para resquebrajar el ingente dominio que otras fuerzas políticas (clero, caciques) ejercían sobre las comunidades.

Los internados que se crearon recibieron únicamente adolescentes de origen indígena, aunque muchos de ellos carecían de instrucción y no hablaban español. Cabe destacar que el énfasis puesto en que fueran indígenas y adolescentes no fue fortuito, ya que su edad facilitaría su captación y encausamiento bajo los parámetros establecidos por la S.E.P., y su origen permitiría una mayor identificación con las comunidades. Con lo que se reduciría el espacio de circulación del mensajero.

Para adiestrar al alumno la secretaría estableció el siguiente programa de estudios:

- a) Aprendizaje del idioma castellano, hasta usarlo como medio de comunicación.
- b) Costumbres y hábitos satisfactorios así como modos de vida personal, doméstica y social.
- c) Las ocupaciones y quehaceres domésticos necesarios para elevar y dignificar la vida social.
- d) Los trabajos agrícolas, la crianza de animales domésticos y las industrias u oficios rurales de la región, a fin de capacitarse para su rehabilitación económica y social.

- e) Los juegos, deportes y recreaciones y las actividades mediante las cuales la vida emotiva halla expresión (Música, canto danzas, bailes regionales, etc).
- f) Las artes populares de la región.
- g) El uso de los instrumentos de la cultura (leer, escribir, contar), en la medida que sea necesario para transportar la vida a planos inmediatos superiores".
(Ramírez, Curso de ..., p. 121).

Como se puede observar el programa priorizó el conocimiento práctico por encima del teórico, a fin de formar sujetos aptos para resolver el problema que a juicio de Bassols era el más importante, a saber, la rehabilitación económica-social; por esta razón, se puso énfasis en la transformación de los patrones culturales indígenas, pretendiendo substituirlos por otros más funcionales al proyecto estatal. En este sentido destacaron las campañas antialcohólicas, los cambios en los patrones de consumo, etc. Paralelamente, el dominio del castellano proporcionó maestros bilingües que difundirían el proyecto en la lengua materna a las comunidades, constituyendo con ello una vía para la incorporación indígena realizado en su propio contexto; con lo cual la S.E.P. no sólo ejerció el control de las comunidades, sino que pudo orientar su desarrollo elevando la productividad de aquellas actividades consideradas como prioritarias.

Conjuntamente a esta labor, se financiaron los trabajos del Instituto o Estación de Investigaciones Indias, en Carapan, Michoacán, al frente del cual se encontraba Moisés Sáenz, su objetivo consistió en elaborar un programa de incorporación indígena que pudiese ser aplicado en otras regiones. Por

eso se eligió la Cañada de los Once Pueblos, de la cual forma ba parte Carapan, en tanto constituía una zona caracterizada por la heterogeneidad de su desarrollo, ya que existían pobla ciones con un alto grado de mestizaje y otras totalmente ín dígenas, así como también se encontraron poblaciones con ele vada prosperidad y otras con extrema miseria.

Sin embargo, el proyecto vio truncada su existencia con la re nuncia de Sáenz, quien dimitió argumentando diferencias con Bassols en cuanto al trato que se les estaba dando a los pro fesores.

Como indica Ramón Eduardo Ruiz, "la dimisión del ex-subsecretario constituyó una gran pérdida que el país no estaba en con diciones de permitirse"

(México, 1920-1958, p.p. 70-71)

Escuelas Centrales Agrícolas

Establecidas en 1926 bajo el patrocinio y supervisión de la Secretaría de Agricultura y Fomento, teniendo como objetivo contribuir al desarrollo de las zonas agrícolas campesinas y formar los cuadros técnicos que coadyuvaran con esta labor. En 1932 dada su mínima productividad las ocho escuelas Centra les Agrícolas Campesinas pasaron a depender técnica y adminis trativamente de la Secretaría de Educación Pública. ⁽⁵⁾

El ya citado informe de Mesa Andraca destacó las siguientes deficiencias detectadas en esta modalidad:

- Los centros fueron establecidos en regiones agrícolas heterogeneas cuando la finalidad había sido que atendieran zonas productiva mente comunes.
- Los alumnos procedían, principalmente de zonas urbanas, así como sus padres o tuto-

- res que se desempeñaban en actividades alejadas de la agricultura, este problema implicó que los técnicos formados emigraran hacia otras latitudes.
- Paralelamente las escuelas carecían de personal adecuado para la instrucción.
 - Los Bancos Agrícolas Ejidales que debían aportar créditos a los ejidatarios, se fusionaron con otras instituciones bancarias burocratizando su funcionamiento.

En base a esta situación el funcionario de la S.E.P. terminó su informe recomendando la reestructuración de las Escuelas Centrales Agrícolas y su articulación con el resto de las modalidades educativas rurales.

REFORMAS EDUCATIVAS EN EL AMBITO RURAL

Ante las condiciones y necesidades puestas en evidencia por este informe sobre la situación educativa, se hizo necesaria la elaboración de un proyecto educativo general que englobara la acción de las modalidades creadas hasta el momento, pero que redefiniera las funciones de cada una con el fin de imprimir en todas ellas un objetivo común: atender principalmente las necesidades económicas de los sectores rurales.

El mismo Bassols -al referirse a la educación rural mexicana- expresó:

"...que esencialmente se preocupa por desterrar viejos e inadecuados sistemas de producción y de transformación de la riqueza, sustituyendolos (...) por nuevos tipos de actividades agrícolas e industriales". (Tejera, Humberto. Crónica de la Escuela Rural Mexicana. pág. 76)

Es verdad que dicho objetivo ya había sido contemplado en los proyectos anteriores, pero en éste llegó a cobrar tal relevancia que se convirtió en una verdadera modificación ya que, podemos observar que entre los objetivos de las modalidades educativas pierden importancia los referidos a la incorporación cultural del indígena a la vida del país o a la integración nacional tomando mayor relevancia los referentes a mejoras de los métodos de producción, de manera que:

"...no era sólo cuestión de acento sino de encuadramiento de las actividades sociales -salud, conocimientos, técnicas, culturales- dentro de una base de naturaleza económica". (Castillo, I. México... pág. 356)

De esta forma el proyecto educativo respondía a la política del Maximato, que concedía especial atención sobre el aspecto económico del país, intentando eliminar todas las prácticas que entorpecieran dicho desarrollo, de ahí que la obra educativa proviniera de fuera de la comunidad con el fin de transformar tanto la economía como los hábitos y las condiciones de vida de la misma.

En este sentido era necesario retomar la unidad geográfica y social del campo; es decir, el grupo de comunidades que con una cabecera natural se transmiten todo tipo de influencias: culturales, políticas, económicas, etc., encaminando el proyecto a la regionalización y diferenciación más que a la unificación. De ahí el nombre de Escuela Regional Campesina, que como base para la elaboración de sus programas debía tomar en cuenta las condiciones específicas de las regiones que formaban parte de dicha unidad, así:

"... la escuela Regional Campesina obedece a una concepción de división del trabajo, de ajuste funcional de la institución a las condiciones y necesidades de un medio dado, de enfocamiento de actividades y esfuerzos y limitación relativa de problemas". (S.E.P. Memoria 1933, pág. 103)

Es necesario destacar este aspecto porque determinó las características del sujeto educativo al que se dirigió el proyecto, dicho sujeto lo constituirían esos núcleos de población que considerados como unidad presentaban problemáticas homogéneas, a las que se buscaba solucionar como requisito para transformar su realidad: el objetivo del proyecto, entonces, se vio plasmado en las palabras del Secretario:

"Educación económica de los núcleos de población considerados como unidad, en vez de educación económica de los indí

viduos aisladamente". (Tejeda, Op.
Cit., pág. 76)

Si bien, el sujeto educativo lo constituyó la comunidad en su con
junto, los estudios específicos que ofreció la escuela estaban di
rigidos a los jóvenes (ambos sexos) tomando muy en cuenta el per
fil que debían cubrir los aspirantes a ingreso, con el fin de evi
tar caer nuevamente en las dificultades existentes en las Escue-
las Centrales y las Normales Rurales; los requisitos de ingreso,
que se establecieron fueron:

"- Ser hijo de ejidatario, pequeño agri-
cultor, artesano o pequeño industrial
rural de los poblados más menesterosos
de civilización de la zona en que se en
cuentre establecida la escuela.

- Tener 12 años cumplidos las mujeres y
14 los hombres.

- Tener pagada la instrucción primaria
elemental en una Escuela Rural hasta el
4o. año.

- Tener un desarrollo normal, gozar de
buena salud y no presentar defecto al-
guno que pudiera constituir impedimento
para la atención regular de los estudios
y de las otras actividades escolares.

- Ser seleccionado por la Escuela Rural
en que haya hecho sus estudios, y apro-
bado por la Regional". (S.E.P. Memoria
1933, pág. 87)

Para cumplir con estos requisitos fue necesario tomar en cuenta
la ubicación de las escuelas, ya que, como señalamos en el caso
de la Escuela Central Agrícola, este fue un factor que determinó

el tipo de alumnos que ingresaban a las mismas; y con el fin de garantizar su procedencia, se buscó reubicarlos en zonas verdaderamente rurales.

Con el fin de asegurar la consecución y el aprovechamiento de los estudios, no sólo se seleccionaba desde la Escuela Rural a los alumnos, restringiendo de ese modo su inscripción, sino que además se les pensionaba por parte del Gobierno Federal, de los Gobiernos Estatales, de las Organizaciones Campesinas e incluso por particulares.

Estas escuelas pretendieron además de llevar enseñanza a las comunidades, rescatar ciertas prácticas sociales que contribuyeran a la consecución de sus objetivos, como fue el caso de la organización y trabajo comunal (al que antes nos referimos). De ahí que, se tratara de establecer una vida comunitaria dentro de la escuela, donde las relaciones entre el director, el personal docente y técnico, el personal administrativo y los alumnos estuvieran normadas, más que por disposiciones reglamentarias por un alto sentido de la responsabilidad, cooperación y solidaridad de grupo. Respecto a lo anterior se hace énfasis en que:

"... el plan de vida de todos los componentes de la escuela, deberá tener en cuenta que se persigue crear una civilización rural mexicana y de ninguna manera imitar género de vida y costumbres de los medios urbanos más inmediatos".

(S.E.P. Memoria 1933, pág. 101)

En este sentido, si bien es cierto que se pretendía homogeneizar a la población, también lo es que se buscaba conservar las características propias de las zonas rurales. De lo contrario se correría el riesgo de llevar expectativas urbanas a zonas en donde no podían ser satisfechas; y si bien es cierto que Bassols consideraba inevitable la urbanización del país, estaba conciente de que

esta urbanización debía ser paulatina. Es importante mencionar que el sentido comunal del trabajo fue respetado en su esencia, llevado a la práctica a través del trabajo en cooperativas en las que se involucraran todos los componentes de la escuela y de ser posible de la comunidad. Las cooperativas debían ser organizadas de acuerdo a sus características (de producción, de servicio, de comercio, etc.), pero "sujetas a los principios básicos de la cooperación y de ninguna manera alterando lo que es la esencia del cooperativismo" (Ibid. pág. 101)

Con este tipo de prácticas se pretendía vincular aún más la labor de la escuela con la comunidad y se rescataba como habíamos dicho, el trabajo comunal, sin embargo, esto de ningún modo implicó una democratización del proyecto ya que éste era dirigido por el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la Secretaría, que se encargaba además de formular las bases generales de gobierno de las escuelas, elaborar sus programas de enseñanza, así como sus métodos de trabajo y aún cuando el Consejo Directivo o el Director de la Escuela podían proponer reformas, era la Secretaría la que decidía en última instancia.

De modo que no podemos caracterizar este proyecto como democrático ya que al vincular, como se hizo posteriormente, a las misiones culturales, las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Centrales Agrícolas, la S.E.P. instituyó un mecanismo de control y de comunicación entre el centro y las comunidades a través de la fórmula S.E.P.-Escuela Regional-Comunidad; en donde las decisiones eran tomadas exclusivamente por la Secretaría constituyendo las escuelas correas de transmisión del discurso educativo, y las comunidades centros de recepción del mismo; lo cual no impidió que en algunos momentos estas últimas tuvieran incidencia en la conformación de los programas (a través de sugerencias); sin embargo fue la S.E.P. quien decidió la pertinencia de las mismas, tomando como base las investigaciones ya mencionadas.

De ahí que señalemos que el proyecto fue implementado de una forma

antidemocrática en la que no tenían cabida todas las normatividades propuestas por los diferentes grupos rurales, dado que no todas coincidían con el proyecto dominante: no obstante, la recuperación de algunas de sus prácticas, aunque resignificadas, jugó un papel legitimador. Así, el proyecto señalaba que:

"La vinculación de esos diferentes organismos que al azar e independientemente habían surgido y actuado hasta entonces, conllevaba esta finalidad esencial: evitar dispersión, malgasto y multiplicación de esfuerzos, y concentrar éstos vigorosamente en los ejidos, lugares mismos donde se agudizaban las necesidades de la gente campesina". (Tejeda, Op. cit., pág. 100)

Así los objetivos de la Escuela Regional Campesina fueron:

- Formar un magisterio rural
- Capacitar en agricultura elemental, artes y oficios
- Investigar y estudiar las características económicas y sociales de las regiones
- Fungir como centros de servicio social en las áreas rurales

Tomando como base estos objetivos se elaboró el proyecto de la Escuela Regional Campesina que establecía como fundamental la vinculación entre la teoría y la práctica para que los conocimientos así adquiridos tuvieran aplicación directa en las comunidades.

Es verdad que se contemplaban otro tipo de enseñanza pero estas debían relacionarse directamente con la vida rural y muy especialmente con la economía de forma tal que los alumnos participaran en las empresas agrícolas e industriales de la región y en los talleres de enseñanza además de actividades, para mujeres que eran consideradas como exclusivas de su sexo . De

ahí que:

"La práctica agrícola, de las industrias y de los quehaceres domésticos, constituirá el eje de la enseñanza en la mayoría de los casos, obedeciendo el desarrollo del programa del curso natural de las actividades que demanden la atención sistemática de la explotación y del hogar escolar y a la realización de proyectos calculados para cubrir sectores importantes de conocimientos útiles". (S.E.P. Memoria 1933, pág. 82)

La estructura que adoptó la Escuela Regional Campesina buscó corresponder a estas preocupaciones a través de El Instituto de Investigaciones, el Instituto de Acción Social y el Instituto Múltiple de Enseñanza. (Ver Cuadro Anexo)

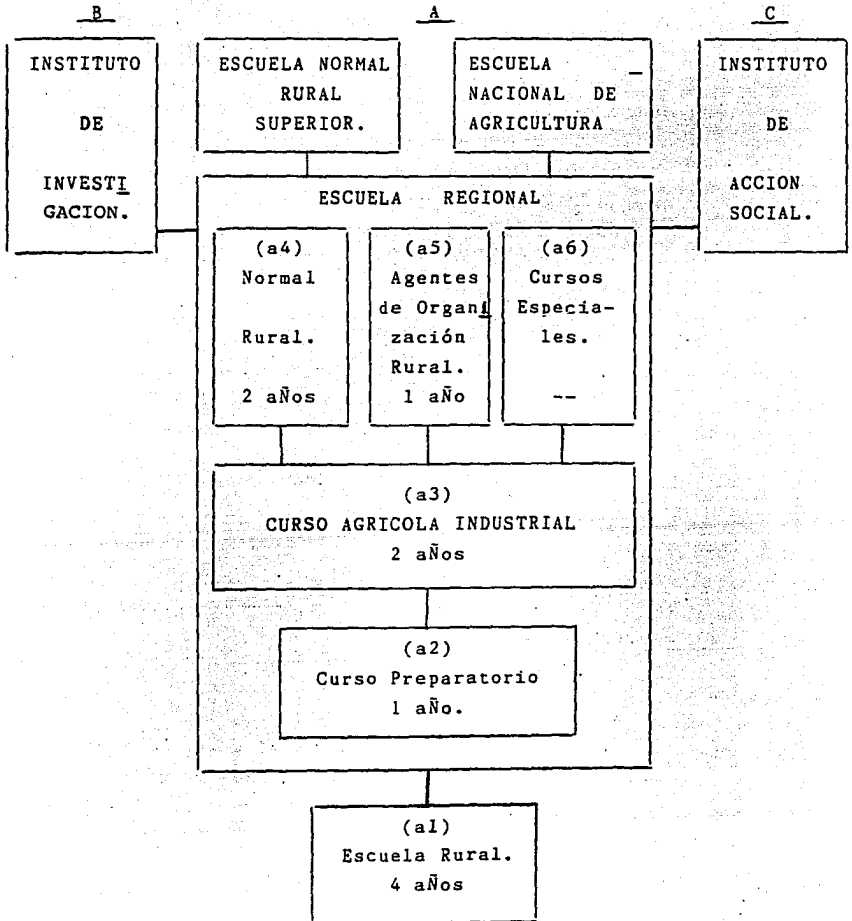
A. Instituto Múltiple de Enseñanza, que comprendía:

a2) Un curso preparatorio de duración de un año que tenía como función complementar la preparación de los alumnos que en su mayoría no habían terminado la educación primaria razón por la cual el plan de estudios contemplaba las materias que conformaban los dos últimos años de la primaria rural (6).

Hay que anotar que sin formar parte de un curso especial se contemplaban materias muy importantes tales como: prácticas agrícolas e industriales (para hombres) y de economía doméstica (para mujeres), así como de canto, música, juegos y deportes: que formaban parte de las actividades de la escuela con fines educativos y de entrenamiento.

a3) El Curso Agrícola-Industrial con duración de dos años con una tendencia práctica y regional conservando el carácter de las escuelas centrales agrícolas y tratando, a través de las enseñanzas in-

PROYECTO DE ORGANIZACION DE LA ESCUELA REGIONAL



dustriales y de oficios, de formar profesionales que contribuyeran en el mejoramiento económico de su comunidad: razón por la cual también debía incluir enseñanzas y prácticas de economía doméstica campesina. (7)

De manera que no sólo se atendía la formación del hombre, sino también de la mujer ya que era considerada como "un agente transformador de la vida rural" (S.E.P. Memoria pág. 68). Cabe destacar que también recibirían enseñanza sobre industrias y oficios rurales y de agricultura al igual que el hombre; sin embargo, éstas estaban también determinadas por su sexo.

Una característica importante de este curso es el sentido práctico que adquiere desde el mismo plan de estudios, en donde se contempla no sólo la enseñanza teórica, sino la aplicación de los conocimientos así, en el primer curso:

"... será cíclica e intuitiva, descubriendo nociones científicas en el curso de trabajos prácticos; mientras que en el segundo será también cíclica, procurando en la medida que sea posible, hacer la aplicación práctica de las nociones científicas de carácter general, ya adquiridas en algunos cursos".

(S.E.P. Memoria de 1933, pág. 74-75)

a4) El curso de Normal rural con duración de dos años, era ofrecido a los alumnos seleccionados del curso agrícola-industrial, tomando como parámetros para dicha selección: su origen, su papel como estudiante, su capacidad y su devoción por la causa del campo, de manera que aseguraran su eficacia como maestros rurales.

Así, los alumnos al entrar al curso de Normal ya contaban con una base de educación técnica y económica y se garantizaba además, el ejercicio de la docencia en las zonas rurales con profesores en

edad "madura", características importantes si consideramos que el papel que se asignaba al maestro en el proyecto de Bassols era muy distinto al asignado en los proyectos anteriores, en este proyecto el maestro rural debía dejar su papel de 'agente romántico' que en seña a leer y escribir y algunas cuestiones técnicas, para transformarse en:

"... el líder social laico y eficiente que substituya al cura, en influencia, en la comunidad; conocedor de las necesidades sociales y materiales de su parroquia, capaz de una acción práctica de mejoramiento a través de una escuela con vida que se proyecte al campo y al hogar (...). Ese maestro será el verdadero constructor de la vida rural".

(S.E.P. Memoria 1933, pág. 69)

En virtud de lo anterior se hizo necesario el conocimiento de la vida rural por el maestro, a través de la investigación y se establecieron desde el primer año relaciones entre el alumno y el Instituto de Investigación Social de la misma escuela. Además, de otras materias encaminadas al conocimiento de los problemas de las zonas rurales y al mejoramiento de las mismas a través de la relación de los habitantes con La Misión Cultural (o Instituto de Acción Social).

El plan de estudio de las normales no sólo contemplaba el aprendizaje y perfeccionamiento de las industrias y oficios que de acuerdo con las necesidades regionales contribuyesen a elevar el nivel productivo de las comunidades rurales, sino que además vislumbraba su crecimiento cuantitativo y posibilitaba su control a través de la extensión de los cursos so pretexto de especialización.

Por otro lado, el papel político rechazado en los proyectos educativos anteriores fue reconocido por la administración de Bassols al

grado de que fue impulsado a través de la enseñanza de la problemática económico-social de las zonas rurales, así como la búsqueda de soluciones a partir del conocimiento de los alcances y limitaciones de los programas anteriores: asignando al maestro:

"...el papel de guía, de orientador del mejoramiento económico y social y, como tal, debe ser el agente propulsor del progreso, que obre sobre el medio, sobre la población adulta y sobre los niños..." (op. cit. pág. 44)

Esta labor fue reforzada con la implementación del Curso de Agentes de Organización Social (a5), con duración de un año y cuyo objetivo era formar el personal necesario para la organización de las comunidades rurales específicas. Este curso podía ser tomado por los alumnos que hubiesen concluido el curso agrícola-industrial, previa selección como en el caso del curso de normal rural.

Se elaboraron dos programas en función del sexo de los alumnos; los cuales tenían como finalidad preparar a los sujetos que fungieran como agentes políticos y transformadores de la comunidad, se diseñaron de acuerdo con los ámbitos sociales en que cada uno, según Bassols, debía participar; es así como en los dos cursos se contemplaban enseñanzas sobre expresión oral en público, legislación rural, problemas económicos de los campesinos, formas de organización (cooperativas, asociaciones rurales y sindicatos agrícolas), comercio de productos agrícolas y métodos de propaganda.

La formación de la mujer se dirigía a las actividades relacionadas con el hogar; como costura, cocina, lavado de ropa, arreglo de la casa, etc., además de algunas enseñanzas sobre industrias que pudiesen ser desarrolladas por ellas, cría de animales domésticos, horticultura y jardinería. De esta manera se formaba a la mujer como un sujeto transformador de la comunidad, en la medida en que contribuía a introyectar una serie de prácticas modernizadoras en los hogares.

res de la misma. Lo que hizo evidente que si bien para Bassols la mujer debería contribuir en el desarrollo social, su labor era secundaria respecto a la del hombre ya que quedaba restringida al ámbito que según Bassols le correspondía: el hogar.

Por otro lado la formación del hombre se encaminaba a las actividades que según las características de la comunidad debían ser desarrolladas como son: industrias regionales, cultivos, contabilidad agrícola y documentación comercial, manejo de máquinas agrícolas, agronomía, principios de zootecnia, cría de animales y aprovechamiento y conservación de riquezas naturales; extendiendo su ámbito de influencia al proceso de producción de la comunidad.

a6) Además de los cursos anteriores también se establecieron cursos de especialización sobre actividades de interés económico de la región, por tal motivo la duración de cada curso estaba determinada por la naturaleza del mismo; podían ingresar a él alumnos que hubiesen concluido el curso agrícola-industrial. Comprendían enseñanzas teóricas sobre las materias referidas no sólo a la producción, sino también a la comercialización de los productos. Los programas quedarían a cargo de los profesores de la materia, tomando como base los elaborados por el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural con el apoyo del Departamento de Escuelas Rurales y del de Enseñanza Técnica; y sólo la Secretaría de Educación Pública podía aprobarlos e implantarlos, tomando en cuenta las recomendaciones del Consejo de la Escuela y las necesidades de la región.

B. Instituto de Investigación, encargado de analizar la región en sus aspectos más importantes, con el fin de elaborar los programas y el material de enseñanza de acuerdo a las necesidades específicas de la región; así como para elaborar una política de extensión para el Instituto de Acción Social. Con la colaboración de este Instituto en las Escuelas Regionales Campesinas, se pretendía establecer una vinculación más estrecha entre las necesidades de las comunidades y la acción de la escuela con el fin de impedir que se repitiera

sen los errores incurridos en años anteriores. Es así como el Instituto de Educación y el Instituto de Acción Social lograron una acción más completa y aseguraron la organización centralizada de las modalidades educativas destinadas a las áreas rurales. La creación de este Instituto destacó el papel planificador del proyecto de Bassols, característica que se repitió a lo largo de su gestión en la Secretaría y que compartió con otras instituciones al establecer se los programas sexenales de labores presidenciales.

C. Instituto de Acción Social, conformado por la Misión Cultural que extendía la labor de la Escuela Regional hacia la comunidad con el fin de acelerar

"...la marcha natural de su evolución, que cree el ambiente favorable y comprensión acogedora para la obra futura del maestro y del líder social y que permite a la escuela orientarse en todo tiempo y corregir rumbos, si es que no se ajusta a las necesidades y posibilidades del medio". (S.E.P. Memoria 1933, pág. 89-90)

Para tal propósito fue necesario anexar permanentemente la misión cultural a la escuela asegurando su acción sistemática e intensa en la región y limitando su campo de acción; fue necesario, asimismo, darles una orientación y un programa teórico ideal además de su programa de trabajo específico mínimo; elaborados en base a su experiencia anterior, de modo que las actividades del Instituto podrían ser:

- Perfeccionamiento del maestro en servicio, a través de institutos más especializados, de la orientación y las visitas a la escuela rural, de cursos por correspondencia y de la biblioteca circulante. De este modo, la Secretaría aseguraba la difusión de su proyecto en todas las escuelas que cubría el área de la Escuela Regional Camapesina; ya que no sólo difundía el discurso, sino que además se encargaba de vigilar que se cumpliera a través de las visitas a la

escuela, aumentando con ello su actividad centralizadora y coercitiva sobre los maestros.

- Mejoramiento de la agricultura e industrias de la región a través de una acción paralela cerca de los campesinos que sirva como demostración a los mismos o a través del alumno que se educa en la escuela y forma parte de la comunidad. De manera que la Misión no dejaba de extender su acción a la comunidad, sin embargo esa extensión no dejaba de ser parcial en virtud del carácter de permanencia que adoptó la Misión.
- Mejoramiento del hogar campesino, con el fin de hacerlo más eficiente y mejorar las condiciones higiénicas de los individuos y de las comunidades, labor en la que se le confiere a la mujer una importancia muy grande ya que es esta la que tiene a su cargo todas las tareas relacionadas con el mismo.
- Organización de campañas educativas, artísticas, culturales y deportivas, en las que el rescate del folklore cobra especial importancia y se lleve a cabo en la medida en que no entorpezca el desarrollo de los métodos de producción y la elevación de la vida de las comunidades.
- Promoción, dirección y ejecución de obras materiales de acuerdo con el desarrollo económico, sanitario o de servicio público.

De este modo el Instituto de Acción Social se constituía en un instrumento de la escuela para mantener comunicación directa con el maestro y el sujeto transformador en general. Esta anexión de la Misión Cultural a la Escuela Regional Campesina fue muy criticada, dada la restricción del campo de acción de la misma; sin embargo, Bassols justificó esta modificación de la misma manera que lo hizo cuando transformó la Misión Ambulante en Permanente, aduciendo que se sacrificaría la cantidad por la calidad que se aseguraba con la permanencia y complementación de las funciones de los tres institutos.

La integración de las modalidades ya existentes a la Escuela Regional Campesina se haría siguiendo estos lineamientos:

1. Las Escuelas Centrales Agrícolas se conservarían como núcleos de futuras escuelas regionales añadiéndoseles el curso preparatorio, adoptando el calendario de las normales rurales y llegado el momento se organizarían los cursos de normal, así como los cursos especiales, tomando en cuenta las necesidades de la región. De este modo se integrarían la Escuela Normal de Actopan, a la Escuela Central de el Mexe y la Misión Cultural Permanente de Ixmiquilpan, en una sola Escuela Regional Campesina que aprovecharía los cursos y las experiencias de cada una de las anteriores. Asimismo se integrarían la Escuela Normal de Erongarícuaro a la Central Agrícola de la Huerta Michoacán, formando una Escuela Regional Campesina que se completaría con una Misión Cultural. A estas dos escuelas se incorporarían mujeres dado que hasta ese momento no eran mixtas.

2. En lo que respecta a las Misiones Culturales, y considerando que sólo existían doce (sin tomar en cuenta las dos mencionadas anteriormente), se incorporarían a las escuelas en que según el estudio realizado eran más provechosas:

"Central Agrícola de Salacies, Chih. y Normales Rurales de Todos Santos, B.C.; Río Verde, S.L.P.; Jaumave, Tam.; Hecelchakán, Camp.; Cerro Hueco, Chis.; Cuilapa de Guerrero, Oax.; Tixtla, Gro.; Jalisquillo, Nay.; Tlatauqui, Pue.; y Río Grande, Zac." (S.E.P., Memoria 1933, pág. 110)

3. Las escuelas Normales Rurales deberían implementar el curso Agrícola Industrial; el curso preparatorio y los cursos especiales, pero mientras esto ocurriera las Normales seguirían funcionando con su antiguo plan de estudios; algunas de éstas serían relocalizadas con el fin de que se establecieran en las zonas más necesitadas y

posteriormente se transformaran en Regionales.

El proyecto no otorgaba supremacía en alguno de los institutos que conformaban la Escuela Regional Campesina, sin embargo podemos notar cómo la Misión Cultural o Instituto de Acción y el Instituto de Investigación aún cuando formaban parte esencial de la escuela y desempeñaban las funciones que servían como base para los cursos así como para la extensión de los mismos, no ocupaban el lugar prioritario en dicho proyecto, y así lo muestra al señalar que la Misión cultural debía incorporarse a las escuelas ya existentes; de modo que si bien se le otorgaba importancia al proceso de investigación y extensión, este era considerado como una parte accesoria de la escuela y no el núcleo que en virtud de los objetivos quedaba constituido por los cursos que conformaban el plan de estudios de la Escuela Regional.

Tomando en cuenta que las modificaciones propuestas por el proyecto no solucionarían el problema educativo de todo el país en ese momento; proponía que con el fin de resolver el problema educativo de las zonas rurales se crearan escuelas de este tipo en

"El Sur de Jalisco o Colima; en algún lugar adecuado en la Costa, entre Michoacán y Guerrero; en la Huasteca y en el Istmo de Tehuantepec". (S.E.P. Memoria 1933, pág. 109)

El estudio en que se basó esta propuesta tomó en cuenta las necesidades de cada una de las zonas rurales del país, así como el potencial económico que representaban ya que la elección que propone el proyecto pone de manifiesto el interés de la Secretaría en desarrollar zonas rurales de gran interés económico para el país.

A í quedó concluido el proyecto educativo de Bassols para las zonas rurales y las comunidades indígenas,

"Una vez concluido el plan de organización de la Escuela Regional Campesina y estudiado el proyecto de adscribir las misiones culturales en las regionales, el secretario de Educación Pública convocó a una junta a todos los directores federales de educación en los estados, a los directores de las escuelas normales rurales y de las centrales agrícolas, a los jefes de misión cultural y a los inspectores generales. Se deseaba conocer la opinión y criterio de los principales colaboradores de la Secretaría en la obra de educación rural..." (Tejera, H. Op. cit., pág. 80)

Estos funcionarios no hicieron observaciones significativas al proyecto, de manera que éste se llevó a la práctica a fines de 1933.

La puesta en práctica de esta modalidad, se complementó con el uso de algunos instrumentos que aún y cuando habían sido creados anteriormente cobraron un papel muy importante dentro del proyecto de Bassols.

Uno de estos instrumentos lo constituyó la revista, fundada por Vasconcelos, "El Maestro Rural", que fungió bajo la gestión de Bassols, como vínculo para transmitir la dirección de la educación nacional, las nuevas ideas y los propósitos mismos del gobierno. Así como también, debía ayudar al maestro en su ejercicio docente, razón por la cual fueron incorporados los cursos por correspondencia de las Misiones Culturales y se editaban artículos de agricultura, cuestiones domésticas y métodos educativos; asimismo contribuiría a definir los rumbos de la escuela rural gracias a la recolección de las experiencias y opiniones de los maestros a través de la sección "La voz del maestro", uno de los espacios de participación más flexibles de la revista.

Además de constituir una correa de transmisión entre la S.E.P. y el maestro, la revista se constituyó en un mecanismo de interpección al agente educativo de las comunidades rurales ya que "establecía las directivas que los maestros debían seguir" (Loyo, E. Historia Mexicana, Colegio de México. pág. 333). Los artículos editados en este sentido llegaron incluso a ser contradictorios, lo mismo se hablaba de adoptar la actitud de líderes de la comunidad, que se les pedía no inmiscuirse en cuestiones políticas; sin embargo, siempre se mantuvo la postura de que el maestro debía promover la transformación de las comunidades rurales introduciendo nuevas técnicas productivas, normas higiénicas, mecanismos de organización y comercialización interna y con otras comunidades, etc.

La labor editorial no se restringió a la revista, el proyecto de Bassols le confirió gran apoyo porque consideraba

"...que la educación era en gran parte la ilustración que el libro y el folleto llevaban a las manos iletradas y por eso haría de la edición "constante y difusa" de textos escolares uno de sus principales cuidados". (Loyo, Op. Cit., pág. 332)

El libro de texto se convertiría en un gran apoyo al trabajo de las escuelas, y en virtud de ello, se llevó a cabo una revisión de todos los libros de texto escolares y se suprimieron aquéllos considerados como opuestos al sistema de enseñanza del proyecto; la Secretaría seleccionó

"aquéllos que además de ofrecer ventajas sobre el punto de vista pedagógico", consideraba acordes con "los principios económico-sociales" del proyecto. (Memo_{ria} 1933, pág. 287)

Los criterios para suprimir ciertos textos surgieron como respuesta ante las constantes quejas de padres y maestros en torno a los libros de texto, que eran considerados como ineficientes por su atraso ideológico y su aspecto técnico. La edición de los libros de texto por parte de la Secretaría constituyó además una acción que aseguraba la congruencia entre los objetivos del proyecto y los considerados en la elaboración de contenidos de los textos utilizados en las escuelas; esto como un mecanismo más de centralización de las decisiones en los contenidos educativos. (8)

La presencia estatal no se limitó a la labor editorial, sino que se extendió gracias a la utilización de los medios de comunicación más modernos de la época; así, se implementó el uso de la radio en los sectores rurales con el fin de disminuir el aislamiento del maestro rural y motivar el interés de los alumnos por la clase; para tal fin la S.E.P. distribuyó varios radios desde el centro del país, en virtud de que el radio era visto como:

"...un instrumento esencialmente educativo, con él puede realizarse la más profunda revolución, sobre todo en pueblos de escasos maestros y de penuria espiritual". (S.E.P. Memoria 1933, pág. 875)

A través de la Estación de radio X.F.X., se instrumentaron cursos de diversos temas (9) que pretendían formar junto con el correo una verdadera escuela, elaborando para ello una lista de alumnos a los que se les enviarían los programas de las clases y cuestionarios bimestrales para comprobar su aprovechamiento: para que los alumnos obtuviesen un certificado de estudios era necesario que aprobasen las pruebas elaboradas especialmente para el curso, además de enviar sus reportajes que los acreditarían como alumnos regulares.

Conjuntamente con estos cursos se transmitieron clases dedicadas especialmente para los cursos de las escuelas primarias (10) y de

extensión universitaria y cultural (11) como un apoyo al sistema educativo nacional.

Se distinguen en la programación transmisiones para maestros rurales (12) que tuvieron -a decir del proyecto- tres objetivos específicos:

"1. Mejorarlos profesionalmente, orientándolos en el mejor desarrollo de su labor con los niños y con la comunidad (...); para que aprovechen debidamente todos sus nexos escolares (...); para que desarrollen intenso trabajo agropecuario.

2. Mejorar culturalmente a los maestros, poniéndolos al corriente de los movimientos evolutivos en materia educativa.

3. Elaborar con la más grande dignificación del magisterio rural..."

(S.E.P. Memoria 1933, pág. 385)

Por su parte, las transmisiones dirigidas a los campesinos tuvieron una orientación más práctica ya que tuvieron como objetivos introducir métodos modernos de producción, impulsar las industrias rurales e introducir una nueva normatividad a través de valores como la limpieza, alimentación, habitación, antialcoholismo, medicina, organización política (a través de la enseñanza de doctrinas sociales que los orientasen en sus luchas).

El proyecto contempló también transmisiones específicas para niños campesinos (13) que se encaminaban a despertar su curiosidad sobre los conocimientos que se les aportaban en la escuela. Resulta interesante analizar en estos programas la introyección de valores occidentales como la mecanización, la comercialización, etc., como parte de una nueva normatividad, en la que el proceso de modernización determina las características de la misma; idea que es producto

de la concepción educativa de Bassols, para quien la cultura es sinónimo de técnica, de modo que todos los conocimientos deberían contribuir como instrumentos técnicos al desarrollo económico de los individuos.

Se completó la transmisión con programas de música, pintura, lecturas clásicas y modernas, actividades del hogar, boletines meteorológicos, noticias de mercado y noticias para adultos sobre la situación nacional e internacional. Las transmisiones de la X.F.X. se articulaban de manera tal que las enseñanzas se hicieron agradables a los escuchas y se abarcara un área de población cada vez más amplia.

"Para cumplir todos estos propósitos la Secretaría de Educación ha repartido aparatos receptores entre las escuelas rurales, principalmente entre aquellas más alejadas de los grandes centros de población; así el radio ha sido un maravilloso instrumento de atracción para la comunidad y un excelente medio educativo". (S.E.P. Memoria 1933, pág. 886).

NOTAS:

1.- Las 17 Escuelas Normales Rurales fueron:

- | | |
|-------------------------------|------------------------|
| 1. Actopan, Ego. | 10. Oaxtepec, Mor. |
| 2. Cerro Hueco, Chis. | 11. Río Grande, Zac. |
| 3. Cuilapan de Gro., Oax. | 12. Río Verde, S.L.P. |
| 4. Ecelcnekan, Camp. | 13. Tixtla, Gro. |
| 5. Erongaricuro, Mich. | 14. Tlatlauqui, Pue. |
| 6. El Carmen, Chih. | 15. Todos Santos, B.C. |
| 7. Galeana, N.L. | 16. Ures, Son. |
| 8. Jalisco, Nay. | 17. Xocoyucan, Tlax. |
| 9. Los Ebanos Jaumave, Tamps. | |

2.- Las Misiones Culturales Ambulantes existentes para 1933, fueron:

- | | |
|------------------------|------------------------|
| 1. Salalces, Chih. | 8. Río Grande, Zac. |
| 2. Sta. Lucía, Dgo. | 9. Río Verde, S.L.P. |
| 3. Cerro Hueco, Chis. | 10. Tixtla, Gro. |
| 4. Cuilapan Gro., Oax. | 11. Tlatlauqui, Pue. |
| 5. Ecelchekan, Camp. | 12. Todos Santos, B.C. |
| 6. Jalisco, Nay. | 13. Oaxtepec, Mor. |

7.- Los Ebanos, Tamps.

3.- Durante la administración de Bassols se crearon nueve centros de educación indígena:

Dos en la región de la Tarahumara, Chih.

Uno en la Mixteca, Oax.

Uno en el Mezquital, Hgo.

Uno en Tzendales y Tzotziles, Chis.

Uno en Otomies y Mazahuas, Mex.

Uno en Mayas, Yuc. y Camp.

Uno en Oaxtecos, Hgo., S.L.P. y Ver.

Uno en Otomies, Qro.

4.- En primer lugar se encontraba la postura de los europeistas que consideraban que la incorporación del indígena se encontraba en la sustitución de los patrones socio-económicos de estos grupos por los de las sociedades occidentales, constituyendo la educación el instrumento para desarrollar dicha obra. Los europeistas asentaron que el modelo social que debería instaurarse en México no debería corresponder a los existentes en Francia o en los Estados Unidos, sino que por el contrario, era indispensable retornar a las raíces, constituyendo la raíz del país la influencia española.

"Lo mejor de la vida mexicana nació de la España del siglo XVI, y la debilidad había surgido de la desaparición de las formas españolas". (Ruíz Ramón, Eduardo. El reto del... p.149).

No obstante esta corriente asumió actitudes ambivalentes ya que, si bien en algunos momentos minimiza al indígena, en algunos otros cobró especiales matices. En este sentido, so

bresalió la figura de Vasconcelos, quien a través de su "raza cósmica" (1948), manifestó que el indígena cumpliría una función importante una vez que mezclara con el resto de la sociedad, toda vez que ello posibilitaría el surgimiento de una raza superior que tendría en sus manos el desarrollo de la sociedad.

En segundo término, se encontraban los indigenistas o indianistas que proponían la incorporación del mismo mediante la asimilación del tradicionalismo étnico, pero sin pretender alterarlo. Reconociendo al igual que los europeistas que la educación constituía la vía de acceso para este fin.

5.- Las Escuelas Centrales Agrícolas existentes en 1933, fueron las siguientes:

- | | |
|----------------------|--------------------|
| 1. Salaiques, Chih. | 5. Roque, Gto. |
| 2. Santa Lucía, Hgo. | 6. Champusco, Pue. |
| 3. Tamatán, Tamps. | 7. Tenería, Méx. |
| 4. La Huerta, Mich. | 8. El Mexe, Hgo. |

6.- Consultar Anexo.

7.- Consultar Anexo.

8.- Se editó el "Sembrador" con un tiraje de 182,000 ejemplares, "Vida Rural", con 150,000. "Mi libro" y "Fermin" con 400,000

ejemplares, el tiraje más grande que libro alguno había alcanzado (Memoria 1933, p.286).

9.- (Curso para el bimestre mayo-junio de 1933).

Gimnasia p/adultos	Lunes, jueves y sábados a las 7 hrs.
Gimnasia p/damas	Lunes, mier., y viernes a las 7 hrs.
Gimnasia p/niños	Martes y jueves a las 10 hrs.
Inglés	Lunes, mier., y sábados a las 10 hrs.
Francés	Lunes y miércoles a las 19.30 hrs.
Aritmética	Lunes y sábados a las 10.30 hrs.
Lenguaje	Martes y viernes a las 19.30 hrs.
Enfermería doméstica y medicina de urgen- cia	Martes y viernes a las 9 hrs.
Enfermería doméstica	Martes y viernes a las 9.30 hrs.
Solfeo	Miércoles a las 10.40 y sábados a las 11 hrs.

10.- Canto coral, para las comunidades campesinas, dibujo intuitivo, gimnasia.

11.- Sociología (Antonio Caso), Historia de la Filosofía Contemporánea (Ing. Adalberto García de Mendoza), Historia de la Cultura Universal (Luisa Rolón de Martínez Sotomayor y Rodolfo Usigli), Geografía Universal (Arqueles Vela), Histo-

ria de México (Arqueles Vela), Historia de la Cultura Mexicana (Ma. Luisa Rolón y Rodolfo Usigli), Pintura Mexicana, Literatura Universal (Rodolfo Usigli y Leopoldo de la Rosa).

12.- Clases tipo: curso de pedagogía y metodologías especiales.

13.- Troka el poderoso,
Periquillo andarín,
El médico familiar.

EDUCACION TECNICA

Al rendir su informe de labores correspondiente al año de 1930 y parte de 1931, el Secretario de Educación Pública, José Manuel Puig Casauranc, presentó un detallado informe acerca del desempeño del Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial. Dicho informe elaborado por el Jefe de la sección técnica L. Zíncunegui Tercero, señaló que durante este período el organismo cumplió eficientemente su labor; es decir, formar y capacitar técnicos requeridos por la industria y el comercio. En funciones administrativas proporcionó equipos de trabajo que las 27 escuelas técnicas y comerciales solicitaron, además, invirtió importantes cantidades de su presupuesto en el mantenimiento de las mismas (1).

Adicionalmente se habían creado nuevas carreras, como fueron: Capitan de Minas, Agente Viajero, Agente Comercial o Agente Consular o Corredor (cfr. SEP, Memoria de labores..., 1931, p. 212) También se consignó que este esfuerzo se vió entorpecido en innumerables ocasiones por la desarticulación existente entre los centros y los programas de estudio. Considerando necesario la reestructuración del Departamento a la luz de un proyecto que lo adecuara a los requerimientos del país.

A su llegada a la S.E.P., Bassols, como fue característico de él ordeno la realización de una minuciosa investigación a fin de confirmar la certeza del informe antes mencionado. La evaluación de ésta modalidad condense los siguientes resultados:

" En la gran mayoría de las escuelas se impartían cursos similares, es decir, Cocina, Repostería, Costura, Perfumería, Sombreros, etc. Considerados por Bassols como poco productivos, pero aptos de ser cursados por las mujeres.

Paralelamente se habían instituido los cursos libres y completos (2) de los cuales el curso libre, debido a su corta duración y menor complejidad, contaba con

mayor asistencia. Sin embargo, el excesivo número de alumnos demeritó notablemente la enseñanza, ya que en este tipo de actividades, donde la destreza manual es más importante, se requería que el maestro supervisara el desempeño y evolución de los alumnos.

También se detectó que gran parte de los alumnos asistían únicamente con objeto de aprender alguna especialización que, por diversas razones, nunca desempeñarían. Contados fueron los inscritos que se adiestraban teniendo en mente incorporarse al mercado laboral.

Por último se mencionó que este tipo de centros representaban una importante sangría dentro del presupuesto total del ministerio, toda vez que: consumían sobre tres millones y medio de pesos, el 41% de un presupuesto que sólo de dos modos lícitos puede gastarse; o bien se distribuye con una eficacia máxima en la capital, en forma que el resto del país pueda derivar beneficio. "

(Bassols, "Obras", p. 219).

En virtud de lo anterior, el ministro considero pertinente llevar a cabo la reestructuración del sistema educativo técnico tomando en cuenta, para ello, varios aspectos. En primer término aceptar que el 'porvenir de México' se encontraba sustentado en el desarrollo de la industria y el comercio a pesar de que el país fuera eminentemente agrícola. En consonancia consideró pertinente proporcionar al mayor número de trabajadores, conocimientos con los cuales pudiese ganarse la vida. De esta manera a la par que la escuela formaba y capacitaba técnicos iba constituyendo los

cuadros técnicos que llegado el momento suplirían a los especialistas extranjeros.

Para que tal intencionalidad cristalizara era necesario reestructurar los planes de estudio a fin de que existiera una estrecha vinculación entre éstos y la planta productiva. Paralelamente, la enseñanza debería poseer dos características: ser manual y, simultáneamente, productiva. Concomitantemente al interior de la escuela deberían reproducirse las condiciones laborales de una fábrica con objeto de que, por un lado, no existiera divorcio entre lo que se aprendía y el futuro desempeño laboral; por otra parte, permitir seleccionar a aquellos alumnos que verdaderamente estuvieran interesados por capacitarse.

Cabe destacar que para Bassols la finalidad última de la educación técnica debía ser la productividad lo cual permitiría diferenciarla con la de tipo universitario, ya que esta última era considerada improductiva en tanto no cristalizaba su conocimiento. Este abierto rechazo por la educación universitaria data desde 1928 cuando Bassols fungía como director de la Escuela de Jurisprudencia, en esa ocasión, obligado por las circunstancias renuncio al puesto que desempeñaba; posteriormente, en 1933 con la Autonomía Universitaria total, el ministro acrecentó sus ataques a dicha institución. No obstante, consideró que la separación de la Universidad permitiría elevar el nivel educativo del pueblo, concluyendo que si el gobierno había perdido un centro educativo tenía la capacidad y los medios para generar otros donde surgieran los cuadros de trabajadores que realmente ayudaran al desarrollo del país. En este sentido, en su comparecencia ante la Cámara de Diputados, Bassols expresó:

"El Gobierno de la República, además, se queda, señores, con un renglón de actividad educativa que es indudablemente el de mayor trascendencia y significación para el grueso de nuestros habitantes: la educación técnica, la educación útil

que enseñan a mover la mano y a utilizar las fuerzas de la naturaleza, para crear productos capaces de elevar el standar de vida de las grandes masas trabajadoras ¿Qué interés, señores, podrían tener los verdaderos proletarios, los que viven de un jornal arrancado con esfuerzo cerca de la máquina; que interés podrían tener en ser abogados, médicos, ingenieros o dentistas? Cuál, si su vida no les permite el ocio que el universitario gasta, que mal emplea en largos años de su juventud y de su edad adulta. Para qué las grandes masas van a pensar en que se les abra la Universidad, cuando nosotros, junto con las diez mil escuelas rurales abiertas ya a estas horas por el Gobierno de la Revolución, pensamos abrirles, les hemos abierto y les abriremos cada día más centros de enseñanza técnica, certera, eficaz, que los capacite para satisfacer sus necesidades, sin gastar la vida en ocios verbalistas ". (Bassols, Ibid., p. 245)

Bassols llevo más allá sus críticas al considerar que la educación técnica y la universitaria no sólo se distinguían por el tipo de conocimientos que impartían, sino también por la forma de impartirlo. Esto es, la escuela técnica al preeminenciar el conocimiento práctico sobre el teórico, elaboró sus planes y programas de tal forma que en las clases se reprodujeran las condiciones laborales a las que se enfrentarían los educandos al terminar su instrucción. En virtud de ello se solicitaban alumnos que estuvieran verdaderamente interesados en capacitarse así también, se exigio que el cuerpo docente estuviese formado

con personal altamente calificado.

En cambio en la educación universitaria al tener estudios preferentemente humanísticos tendía a constituir sujetos sociales divorciados de la realidad o más bien de los intereses del grupo en el poder.

Otra preocupación del Ministro fue su empeño por desterrar la producción y consumo de artículos suntuarios que según él ningún beneficio producían en la economía, frente a ello pretendió estimular la elaboración de mercancías con mayor rentabilidad. Para conseguir tal finalidad, la reforma educativa de Bassols se enfocó a la reestructuración de los planes de estudio de aquellas carreras femeninas consideradas como más productivas tales como:

- 1.- Trabajadora Social, impartida en la Escuela de Enseñanza Doméstica.
- 2.- Mecanógrafa.
- 3.- Mecanógrafa Facturista.
- 4.- Taquígrafa.
- 5.- Taquígrafa especializada en trabajos de Contaduría.
- 6.- Taquígrafa especializada en trabajos de Secretaría.
- 7.- Empleada Técnica de Oficina, auxiliar de Contaduría.
- 8.- Archivista.
- 9.- Traductora de Inglés a Español.
- 10.- Secretaría.
- 11.- Contadora.
- 12.- Publicista.
- 13.- Traductora de Español a Inglés.
- 14.- Jefe de Oficina.
- 15.- Representante Comercial.

Cursos impartidos en la escuela "Miguel Lerdo de Tejada" y en la "ETIC" de Mixcoac, Centro para Obreras y en la Escuela "Gabriela Mistral".

- 16.- Especialización de costureras en Costura y Confección ofrecida en la Escuela de Costura y Confección.

(Cfr. Luna Arroyo, Antonio. "La obra educativa de Narciso Bassols". Documentos para la historia de la educación pública en México. Editorial Patria, México, 1934, pp. 46-52).

Con tales medidas se hizo evidente la preferencia del ministro por aquellas carreras que se ajustaran a las áreas económicas que estaban cobrando auge en el país, entre ellas el sector terciario de la economía, y que a la vez se constituyen en un medio a través del cual incorporar al mercado laboral la fuerza de trabajo femenina. No obstante cabe destacar que a pesar de dicha intencionalidad la mujer fue objeto de discriminación en la medida de que su incorporación a la producción fue canalizada hacia las actividades consideradas por Bassols propias de su sexo. Por otro lado, estas carreras no concordaban con sus expectativas de impulsar la producción de artículos vitales y reducir la de suentuarios ya que, por ejemplo, en el caso de las costureras éstas no fueron adiestradas para contribuir al mejoramiento de las poblaciones rurales o de los sectores urbanos marginados, sino que por el contrario sus servicios fueron requeridos por la naciente clase media.

En contraposición la escuela técnica para varones recibió mayor apoyo por parte de la Secretaría dado que el hombre fue considerado el soporte de la economía. Al respecto Bassols afirmó:

"La importancia de las escuelas para mujeres es una importancia patológica, la de las escuelas técnicas para varones es una importancia funcional, fisiológica. Son estas escuelas las que deben formar a los hombres capacitados para intervenir en el funcionamiento de la economía de producción y de cambio de tal manera que sean manos mexicanas las que lo manejen. Son estas escuelas las que deben encaminar a nuestras juventudes por senderos productivos, y la labor de

ellas, si es eficaz, disminuirá la urgencia burocrática de los poseedores de títulos profesionales ". (Bassols, Op. cit., p. 224).

Las palabras citadas son evidentes: para Bassols la mujer era un ser económico inferior, considerando también que las escuelas destinadas para su instrucción sólo debían resolver el problema de la capacitación sin pretender con ello incorporarlas en áreas productivas consideradas por el Ministro como propias del sexo masculino.

En 1932, la administración de la S.E.P. instituyó la Preparatoria Técnica, considerada como un paso intermedio entre la Escuela Primaria Elemental y la Escuela de Altos Estudios Técnicos. En la Preparatoria, los jóvenes tenían la oportunidad de definir su vocación pudiéndose incorporar ya fuese a otros centros donde les eran revalidados sus estudios o bien se incorporaban a la Escuela de Altos Estudios.

Paralelamente a éste centro funcionaba la Escuela de Maestros Técnicos en la que se capacitaban para ejercer con posterioridad en escuelas propias de su formación. Como máximo centro de especialización se encontraba la Escuela de Altos Estudios en la que los estudiantes al finalizar sus cursos recibían el título de Director de Obra.

El mayor deseo de Bassols fue establecer la Escuela Politécnica en la que se encontrarían aglutinadas todas las carreras técnicas existentes en esos momentos, más las que se fueran creando. Este proyecto fue puesto en práctica a partir de 1932; sin embargo, la efímera permanencia de Bassols en la S.E.P. impidió que llegará a cristalizar teniendo que esperar hasta la gestión cardenista para ser consolidada.

REFORMAS EDUCATIVAS EN EL AMBITO URBANO

Educación Laica.

Durante los años en que Bassols estuvo al frente de la S.E.P. intentó llevar a cabo reformas en la educación primaria a fin de que funcionara eficientemente y respondiera a los intereses del grupo en el poder. Sin embargo, se encontró con dos obstáculos: el Consejo de Educación Primaria y la Iglesia. El primero se había convertido en una fuerza política opositora a todo cambio, de ahí que resultara difícil implementar cambios en los programas de estudio o que se pretendiera despedir a aquellos que no cumplieran adecuadamente con su trabajo. Por su parte, la Iglesia había convertido a la escuela secundaria en su ámbito de dominio. Por estas razones, el ministro más que pensar en reestructurarlos intentó disminuir la incidencia de estos grupos opositores a su política.

Las pretensiones de Bassols de hacer cumplir efectivamente el artículo 3o. constitucional en lo referente al carácter laico de la educación, no expresaban más que la necesidad de que el Estado se convirtiera en el único y efectivo promotor del cambio a una nueva normatividad, así como de quitar a la Iglesia su poder económico y político; razón por la cual se hacen necesarias varias reformas educativas en los sectores en que esta injerencia religiosa era mayor: escuelas primarias y secundarias particulares.

Cuando llegó Bassols a la S.E.P., el número de escuelas secundarias particulares había crecido enormemente; los requisitos para la incorporación o reconocimiento de estudios adquiridos en esas escuelas eran más bien de tipo académico.

" No había ~~restricciones~~ sobre las fuentes de apoyo a la naturaleza de la instrucción, dejando el camino abierto para la participación de la Iglesia en ambas áreas. " (Britton, J. "Educación y Radicalismo en México, p. 36)

Ante esta situación, el 26 de noviembre de 1931, Bassols solicitó a la Comisión Técnica Consultiva de la S.E.P., así como a la Junta de Directores de las Escuelas Secundarias, un estudio sobre la situación educativa a nivel secundaria y en el se pedía una atención especial a

"... el asunto referente a si se debe quitar a las escuelas de carácter religioso la incorporación que se les ha concedido desde 1926 en adelante."

(S.E.P., Memoria 1932, Tomo II, p.218)

El dictamen de ambas instancias, formulado en base al estudio mencionado; fue afirmativo y el 29 de diciembre de 1931 el Presidente Pascual Ortíz Rubio otorgó carácter de ley al decreto revisado de Incorporación para Escuelas Secundarias Privadas. Con dicha ley, se impedía la incorporación a las instituciones de enseñanza secundaria que impartieran enseñanzas religiosas, así como a aquellas que fuesen dirigidas o fundadas por corporaciones religiosas o ministros de algún culto o bien, que tuvieran en su planta docente uno o más clérigos.

Aunque la incorporación no era obligatoria, el decreto invalidaba los diplomas otorgados por las secundarias no incorporadas; no obstante los estudiantes de dichas escuelas podrían obtener sus certificados, si se sometían a exámenes que la Secretaría elaboraba, aplicaba y calificaba especialmente para los mismos. Además, en las Memorias de la S.E.P (1932), Bassols aclara que no pretende

"... la clausura de los establecimientos privados religiosos en que se imparta en enseñanza secundaria; solamente se busca no caer en la incongruencia de dar validez a enseñanzas de naturaleza sectaria, cuando el Estado organiza, por otra parte, sus escuelas sobre una base de laicidad absoluta. Cuanta escuela secundaria se incor-

pore al régimen oficial habrá de ser laica como lo es este régimen." (S.E.P. Memoria 1932, Tomo II, p. 218)

Sin embargo, debemos anotar que la instrucción secundaria debía ser reconocida por la S.E.P., para poder continuar los estudios universitarios a los cuales aspiraban la mayoría de los estudiantes de secundarias particulares, de ahí que como dice Britton:

" Si la Universidad Nacional no aceptara sus diplomas, esos colegios sufrirían una migración estudiantil hacia instituciones federales o incorporadas." (Britton, Op. cit., p. 36)

En este sentido, el no reconocimiento por parte de la Universidad; pese a las declaraciones de Bassols, es un claro intento de la S.E.P. de restarle poder a la Iglesia en el ámbito educativo, pero además el de unificar a la población en torno a nuevos valores, exentos de connotaciones religiosas y asegurando la normatividad propuesta por el Estado.

La reacción de los padres de familia, como consecuencia de estas medidas, no se hizo esperar. El 7 de enero de 1932, el Comité Nacional de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) dirigió una carta al Secretario de Educación en la que manifestaba su preocupación por dicho decreto: en primer término, los padres cuestionaban la legalidad del Decreto (el artículo 3o. establecía laicidad para las escuelas primarias, no para las secundarias) asimismo afirmaban que el Estado Mexicano no tenía la capacidad para absorber toda la demanda educativa, además de cuestionar la calidad de la educación impartida en los establecimientos oficiales, y la deficiente disciplina y moralidad que según ellos se observaba en dichos planteles. Aseguraban en la misma que dicho decreto constituía una violación a la libertad de enseñanza y al derecho de los padres de educar a sus hijos dentro

de la religión; finalizaban su carta solicitando no fuera promulgada ni puesta en práctica la Ley del 29 de diciembre de 1931. De este modo, los padres de familia se movían dentro del marco de legalidad existente, impugnando el decreto de Bassols, pero aceptando la legislación que en materia educativa se había elaborado por el Estado.

El 12 de enero, Narciso Bassols dirigió una carta a los padres de familia en la que les hace saber que su solicitud no podía ser cumplida

"... tanto por la circunstancia de que el decreto ha adquirido valor obligatorio, cuanto porque, como razón más importante existe el hecho de que corresponde de una manera plena al criterio del Ejecutivo Federal y personalmente al criterio del suscrito."

(Memorias 1932, Tomo II, p. 228).

En dicha carta Bassols hacía ver a los padres de familia que la única diferencia entre el Decreto anterior y el actual era el hecho de que para dar validez a los estudios de las escuelas religiosas era necesario que los graduados de dichas escuelas presentaran un exámen en que se apreciaran los conocimientos de los estudiantes.

Bassols por su parte, cuestionaba duramente la actitud de los padres así como las enseñanzas impartidas en los planteles religiosos, con las siguientes palabras:

" Lo que aconteció en realidad, es que ustedes, sabedores quizá de la imperfecta enseñanza secundaria, que desde el punto de vista científico se imparte en algunos establecimientos de tendencia religiosa, temen que sus hijos y familiares sean reprobados en el exámen, sólo que no por exigencias

absurdas del Estado sino porque la preparación de los sustentantes resulta insuficiente." (Memoria 1932, Tomo II, p. 229).

Por otro lado, argumentó que la S.E.P. no pretendía convertir las escuelas particulares en oficiales sino únicamente igualar los estudios impartidos en unas y otras; sin embargo, continuaba, no pueden

"... equipararse estudios que divergen en un punto tan importante como el de ser unos teñidos de orientación religiosa sectaria, y otros, libres por completo de ella" (Ibid., p. 230).

De esta forma, el secretario expresaba su convencimiento de que era muy difícil que los estudiantes de las escuelas secundarias aprobaran los exámenes elaborados por la S.E.P.; no sólo por la baja calidad educativa de esas escuelas, sino sobre todo por la diferencia de sus contenidos.

Paralelamente, el Arzobispo de México, Pascual Díaz, hizo un llamado a los padres de familia (en enero de 1932), para que se abstuvieran de mandar a sus hijos a las escuelas laicas secundarias, argumentando que en dichas escuelas se atentaba contra la 'fe' y las buenas costumbres, además los amenazaba, ya que en caso de no hacerlo, no serían absueltos en el sacramento de la penitencia por negarse a cumplir con una obligación tan importante. Sin embargo, el llamado tuvo poco efecto, pues las ausencias a las escuelas federales e incorporadas fueron pocas, lo cual a decir de Britton, no sorprende ya que estos cambios afectaban sólo a unos cuantos; dadas las condiciones económicas y sociales en que se encontraban los sectores populares que les impedían costearse una educación independiente del Estado, aunada a la pérdida de poder ideológico por parte de la Iglesia.

En este enfrentamiento entre la S.E.P. y los católicos, es claro el intento por no tomar en cuenta opiniones contrarias a la dominante e imponer reformas que se consideraban necesarias para asegurar que dicha opinión se aceptase, aún con oposición de los sectores sociales afectados. Es decir, se pretende imponer una determinada normatividad, sin tomar en cuenta otras normatividades ya existentes (en este caso las normas religiosas), contrarias al proyecto modernizador del grupo dominante. Es así como,

" A principios de 1934, la Secretaría había aumentado mucho su papel en la educación secundaria, abriendo 15 escuelas públicas en el D.F. y vigilando 37 instituciones privadas en la Cd. de México y 4 en otras ciudades importantes." (Saltillo, Guadalajara, Torreón. y Tampico) (Britton, Op. cit., p.39).

En relación a las escuelas primarias privadas, también se introdujeron modificaciones que provocaron la oposición de los católicos; el 19 de abril de 1932 se promulgaron las reformas al Reglamento de Escuelas Particulares de 1926, ya que aunque dicho reglamento prohibía a los clérigos fundar o dirigir escuelas primarias, no les impedía ejercer la docencia y en este sentido Basso consideraba imposible que un ministro de culto pudiese transmitir cualquier tipo de conocimientos sin que al mismo tiempo transmitiese elementos religiosos. En virtud de lo anterior, el nuevo reglamento prohibía a los clérigos, así como a personas pertenecientes a corporaciones religiosas, ser docentes en las escuelas primarias particulares; asimismo, y con el fin de 'asegurar la laicidad de la enseñanza primaria particular, según lo dispone el artículo 3o. constitucional', se prohibía a los planteles educativos recibir fondos de corporaciones religiosas, además de impedirles contar con un local destinado al servicio

de culto, así como tener inscripciones, pinturas, esculturas, etc. de carácter religioso en los salones de clase u otras dependencias de la institución. En el mismo reglamento se estipulaba que el gobierno amonestaría, multaría o cerraría aquellas escuelas que no se apegaran al reglamento.

Es importante señalar que la diferencia de sanciones que se establecen para las escuelas primarias en relación con las establecidas para las escuelas secundarias no es fortuita; en este caso no se trata de reconocer los estudios para acceder a niveles de educación superior, en este sentido no era un arma efectiva la revalidación, que en el caso de la educación secundaria se convirtió en el vehículo para asegurar el laicismo educativo. En el caso de la escuela primaria se necesitaba un arma diferente y la única verdaderamente efectiva, era el derecho a clausura.

El 15 de mayo de 1932, la U.N.P.F. dirigió al presidente Ortíz Rubio una carta, solicitándole modificar el reglamento, y donde además hacía notar una serie de extralimitaciones legales en las que según ellos, se incurrió al elaborar dicho reglamento; argumentaba que el nuevo reglamento era ilegal por provenir de una rama del Ejecutivo y no del Congreso; cuestionaba el hecho de haber reglamentado el artículo 3o. constitucional que según la Unión no era clara ni precisa, e intentaba demostrar en dicha carta que esas reglamentaciones iban más allá de lo establecido en el mismo artículo, además de contrariar su texto y espíritu. Con su carta al mandatario nuevamente se cuestionaban las acciones de la Secretaría, pero en esta ocasión se recurre a la figura presidencial, con lo cual la UNPF no solamente reconocía el marco de legalidad constitucional, sino que también aceptaba la autoridad del ejecutivo. Con este elemento el gobierno dió un paso importante para la institucionalización de su poder en tanto que uno de los grupos que en años pasados le había demostrado su rechazo, ahora recurría a él para salvaguardar sus derechos.

Bassols responde, con argumentos legales, la validez del reglamento expedido por el Ejecutivo; además de aclarar que el concepto de educación laica establecido en el artículo 3o. quedó definido por la Comisión de Constitución de la siguiente manera:

"La Comisión entiende por enseñanza laica la enseñanza ajena a toda creencia religiosa, la enseñanza que transmite la verdad y desengaña del error, inspirándose en un criterio rigurosamente científico." (Diario de Debates, en Memoria S.E.P., 1932).

En relación al tercer aspecto, Bassols respondió que el reglamento se encontraba dentro de los límites del artículo 3o. y que las prohibiciones religiosas que mencionaba eran consecuencia del carácter laico establecido para la enseñanza primaria; aún cuando la carta de la U.N.P.F. señalaba otras extralimitaciones, Bassols argumentó en sus respuestas la invalidez de sus objeciones y se mantuvo inflexible en su posición contra la religión.

Además de las disposiciones en materia religiosa, el reglamento estableció otras con el propósito de asegurar un mínimo de requisitos de carácter pedagógico; así, para autorizar el funcionamiento de las escuelas primarias particulares, éstas debían contar con métodos y planes de estudio adecuados, además de que el personal que laborase en las mismas debía contar con una preparación y experiencia iguales que la exigida al personal de las escuelas oficiales; finalmente, para asegurar el reconocimiento de sus estudios, los programas, métodos, sistemas de pruebas finales, escalas de calificaciones y libros de texto, debían ser similares a los utilizados en las escuelas federales.

Bassols justificó esta reglamentación de la siguiente manera:

" Si el Estado no tuviera la facultad de definir los requisitos que deben existir para considerar a un plantel como escue-

la primaria, la más grande anarquía se produciría, ya que los particulares tendrían completa libertad para atribuir la denominación de enseñanza primaria a cualquier conjunto de conocimientos impartidos en la forma que se estimara adecuada según el criterio de cada quien."

(S.E.P., Memoria 1932, Tomo II, p. 105).

Por otro lado, se exigía que los programas, los libros de texto, así como los de consulta de las materias de Geografía e Historia de México y de Educación Cívica fueran aprobados con anticipación por la Secretaría y que dichas materias fueran impartidas por mexicanos; asimismo se estipulaba que todas las escuelas primarias deberían incluir en su plan de estudios la materia de Lengua Nacional. Finalmente, el artículo 9o. del reglamento establecía que

"... las escuelas primarias particulares deberán guardar las fiestas nacionales y celebrar las conmemoraciones cívicas que establezca el calendario aprobado en la S.E.P. para las escuelas primarias oficiales. Todo esto con el fin de imprimir a la enseñanza primaria una orientación cívica y nacionalista." (S.E.P., Memoria 1932, p. 104).

En otras palabras, se pretendía lograr la homogeneización de la población en torno a ciertos valores que por una lado estuvieran exentos de significados religiosos; y por otro, valores que permitieran la identificación de los mexicanos como tales, lo cual a su vez permitiría la unificación nacional. Es así como el Estado, a través de la Secretaría, se erige como el encargado de definir las formas y los contenidos de la enseñanza, sea esta oficial o particular; y en este sentido cabe destacar que aunque

estas u otras reformas causaran oposición, por afectar los intereses de un sector determinado, no se cuestionaba en ningún momento , el poder del Estado para reglamentar la actividad educativa. Es decir, para este momento se reconocía a la S.E.P., como la institución estatal encargada de organizar y dirigir la educación.

No obstante, debemos mencionar que el alcance del reglamento no fue total, ya que si bien normaba a las escuelas primarias privadas, su radio de acción quedaba circunscrito al Distrito Federal; en los Estados de la República, los gobiernos estatales eran los encargados de vigilar que dicho reglamento se cumpliera, sin embargo, la falta de recursos hacia imposible que dicha vigilancia se cumpliera.

En el Distrito Federal, con el fin de realizar una inspección más efectiva, se dividieron en ocho grupos los cincuenta y seis inspectores empleados en el sistema de primarias; uno de estos grupos se encargaría de la inspección de las escuelas primarias privadas bajo la dirección de un jefe que los reunía periódicamente para discutir los avances de su trabajo. De este modo, un grupo formado por un jefe y cuatro subalternos se encargaría de asegurar que el contenido y las formas de transmisión de los conocimientos en las escuelas primarias privadas fueran laicos. El Reglamento de Escuelas Particulares empezó a funcionar en enero de 1933,

" En ese momento la Secretaría empezó el trabajo de actuar sobre la demanda : de incorporación de 199 de las escuelas privadas en el D.F. Se negó la incorporación a 44, pero a 33 de ellas les fue permitido funcionar independientemente de las regulaciones del gobierno. De las 11 que fueron cerra-

das, 5 fueron acusadas de violar el artículo 3o., mientras que las otras 6 se dijo que mantenían condiciones higiénicas deficientes."

(Britton, Op. cit. p.44)

REFORMAS ADMINISTRATIVAS.

Al llegar Bassols a la Secretaría, en octubre de 1931, intento introducir una serie de reformas administrativas con el fin de reorganizar los mecanismos de participación de los maestros, ya que para este momento habían adquirido una fuerza significativa que representaba una fuerte presión política no sólo dentro de la Institución, sino en el ámbito nacional.

En los años veinte empezaron a formarse pequeños sindicatos que paulatinamente fueron adquiriendo una gran fuerza dentro de la Secretaría(3), de modo que

"En los años treinta, los sindicatos ya se habían apoderado completamente de dos órganos vitales de la S.E.P : el Consejo de Educación Primaria del D.F. y la Comisión del Escalafón. El atrincheramiento sindical en ambas dependencias impedía que las nuevas políticas adquirieran el dinamismo necesario." (Francisco Arce Gurza.

"En busca ... , p. 209).

En virtud de esta situación, las reformas más importantes se dirigieron a modificar el carácter y funcionamiento de estos dos órganos; sin embargo, antes de que se reestructuraran se había generado entre los maestros un clima de desconfianza hacia Bassols a raíz del despido de varios de ellos y el recorte de salarios que tuvo efecto en 1932. Como consecuencia de las reducciones presupuestales causadas en gran medida por la crisis económica que atravesaba el país, aproximadamente 400 maestros exigieron la reinstalación de los despedidos, además de otras peticiones a las que Bassols se negó; después de un estudio de las mismas se limitó a instar a los maestros para que mejoraran su trabajo y se adaptaran a las nuevas condiciones. Esta forma de resolver el conflicto le trajo graves consecuencias, toda vez que el haber hecho a un lado los intereses y peticiones de los maestros impidió que las reformas propuestas fuesen bien recibidas.

das.

En diciembre de 1932 se promulgó un Decreto que modificaba el carácter y funcionamiento del Consejo de Educación Primaria del D.F., reduciendo sus atribuciones a las de carácter técnico y administrativo, así

"La reforma del Consejo consiste, fundamentalmente, en transformar un cuerpo de composición homogénea con atribuciones técnicas y administrativas que había sido agitado con frecuencia lamentable por cuestiones de política magisterial, en un organismo con atribuciones exclusivamente técnicas, homogéneo y con una reglamentación conveniente a los elevados propósitos educacionales". (SEP., Memoria 1933, Tomo 1, p. 118).

Con esta modificación se eliminaba la dualidad de funciones; por un lado, la función de investigación que el Decreto nuevamente le asignó, y por otro, la de órgano representativo de los intereses gremiales de los maestros ante la Secretaría de Educación, dado que los miembros del Consejo eran elegidos por su carácter representativo de los sindicatos, ocasionando un crecimiento enorme a medida que aumentaba el número de sindicatos representados. De esta manera, no sólo se redefinieron las funciones del Consejo, sino que además se redujo su número a 17 miembros : 7 elegidos por los maestros del D.F., 8 por la Secretaría y 2 por la Asociación de Padres de Familia; cada uno de los cuales debía integrarse a una de las siete comisiones encargadas de estudiar una diversidad de asuntos referentes a la escuela primaria.

El citado decreto ampliaba el tiempo de ejercicio a 4 años y establecía como atribuciones del Consejo :

- "1. Estudiar los asuntos relacionados con los fines de la enseñanza

primaria, programas, planes de estudio, métodos de organización de enseñanza y estimación de resultados de la labor educativa, perfeccionamiento técnico-profesional del magisterio, calendarios escolares, libros de texto; clasificación y promoción de alumnos, y además, problemas generales de orden técnico de la educación primaria.

2. Presentar iniciativas sobre los asuntos comprendidos en la fracción anterior". (Ibid. p. 134-135).

En este sentido, el Consejo se convertía en el órgano facultado para el estudio de los problemas, pero además al cual se debía acudir forzosamente para consultar algún proyecto de modificación en el terreno educativo; sirviendo, en este sentido, como instrumento de la Secretaría para controlar al magisterio y legitimarse ante los padres de familia; además de asegurar el apoyo a sus políticas.

Los maestros, especialmente los sindicalizados, se opusieron a esta reforma pues disminuía enormemente el poder de los sindicatos en el Consejo, integrándose en un movimiento encabezado por Daniel Vilchis, último presidente del Consejo antes de la reforma, que además formaba parte del Comité Ejecutivo de la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (para entonces un sindicato muy importante), y con Lino Santacruz, su secretario en el Consejo. Dos figuras que se opondrían a Bassols hasta que éste presentara su renuncia en 1934.

Bassols, paralelamente, introdujo otra reforma igualmente importante, al escalafón, que en 1928 Calles había decretado para asegurar a los maestros, y que había quedado a cargo de los mismos. Dicha reforma perseguía mejoras en el salario del magisterio, a través de la supervisión del sistema, por parte de la Secretaría.

Antes de que llegara Bassols a la SEP, las promociones de los maestros de una categoría a otra eran realizadas por la Comisión del Escalafón, la cual se basaba en la evaluación de cada maestro para emitir su dictamen; este procedimiento fue cuestionado por Bassols dado que,

"...solo aquellos que logran destacarse sea por su preparación especial o por su capacidad superior pueden lógicamente aspirar a una mejoría económica y, en cambio, la gran mayoría que no posee sino una capacidad media perfectamente suficiente sin embargo, para cumplir con su misión, no logra distinguirse y vive dentro de recursos económicos siempre iguales que no concuerdan con las necesidades de la vida misma". (SEP. Memoria 1932 p. 306).

Asimismo, cuestionó al grupo que conformaba el Consejo, ya que utilizaba su posición para ejercer poder sobre los puestos y salarios de sus compañeros, haciendo muy difícil la promoción de los maestros y manteniendo a la mayoría con bajos salarios; la promoción se mantuvo dentro de una "élite afortunada" (Britton, op. cit., p. 83).

En el nuevo proyecto de escalafón económico, los ascensos y consiguientemente, los aumentos salariales serían determinados al igual que el número de plazas, de acuerdo a las necesidades de la Secretaría y no en base a las capacidades personales, sino a las funciones de los maestros,

"... quienes recibirían igual remuneración en cada clase, independientemente de méritos excepcionales en unos ó faltas de los mismos en otros y hará posible una suma inicial para

cada una de las clases de maestros."

(SEP., Memoria 1933, Tomo 1, p. 132).

De este modo, se contemplaba una verdadera mejora en los salarios del magisterio (4), asegurando el aumento de todos los maestros y por si por algún motivo el sistema fijaba uno más bajo, se establecía un "salario complementario" que igualara éste con el anterior. Así, los sueldos se determinarían tomando en cuenta dos situaciones :

1. La cuota inicial fijada para cada categoría a la que pertenecía el maestro.

2. En caso de ser necesario se aplicarían:

a) Sueldo suplementario, fijado de acuerdo al número de años en servicio del profesor.

b) Sueldo complementario, asignado con el fin de igualar la remuneración al antiguo salario, cuando de acuerdo a las nuevas bases del escalafón éste disminuyera.

Asimismo, el artículo 3o. de la ley establecía que la Comisión de Escalafón estaría integrada por el maestro de escuela rural o semiurbana, un maestro de escuela tipo, un director de escuela federal y 5 maestros en servicio representantes de la Secretaría. Esto significaba una disminución del poder que los sindicatos tenían en la Comisión, modificaciones que tuvieron un sentido eminentemente político, y que Bassols argumentaba de la manera siguiente :

"La verdadera razón por la que se mantiene un mayor número de representantes de la Secretaría consiste en que estos equilibren el criterio de la Comisión de Escalafón que al ser

dominada por representantes de elección del magisterio, vinculados a algunos de los grupos magisteriales, podría dictar fallos contra los profesores ajenos al grupo dominante en la omisión por su número mayor de representantes". (SEP. Memoria 1932, Tomo II, p. 355).

Esta situación hizo que se agravara el conflicto entre los maestros y la Secretaría, en un momento en que los esfuerzos del secretario por mejorar las condiciones del sector magisterial y desmentir "los rumores" que acusaban a las reformas como las causantes de la disminución salarial, fueron vanos. Las organizaciones sindicales acusaron, como causa directa, a la nueva Ley de Escalafón, de la baja de salarios ocurrida en el sector magisterial. En realidad este suceso era consecuencia de la depresión mundial que afectó el gasto público en los años treinta.

El 25 de julio de 1933, el Presidente Rodríguez promulgó la Ley de Escalafón, tras haber obtenido la autorización del Consejo y haber sido revisada por el Consejo de Educación Primaria del D.F.; acción que significó el respaldo por parte del Congreso y del Presidente a la política de Bassols, en un momento en que la escisión entre éste y los maestros era muy grande.

Desde fines de 1932, se empezó a manifestar la oposición al proyecto educativo de Bassols, a raíz de los rumores sobre las desventajas salariales del mismo. En diciembre del mismo año, una comisión representativa de los sindicatos presentó una petición de aumento salarial al secretario, la cual fue rechazada por éste (5).

Más tarde, la organización del Frente Unico de Trabajadores de la Enseñanza (organización de los maestros sindicalizados), empezó a cobrar fuerza; paralelamente, la Confederación Mexicana de Maestros apoyaba a los maestros rurales en sus peticiones a la Secretaría (6). Estas organizaciones jugaron un papel muy

importante en oposición a la política de la Secretaría. El Frente Ejecutivo de la Confederación Nacional de Maestros, incluso llegó a cuestionar la capacidad de la Secretaría, llamando la atención sobre las estadísticas que manejaba y la situación de la educación rural. En virtud de esta situación, el ministro intentó determinar la fuerza real de dicha organización a través de un censo "secreto", acción que le fue cuestionada por la organización, pero también le fue apoyada por otros grupos de maestros. De esta manera, los intentos centralizadores de Bassols, si bien cumplían una función importante en la centralización de las decisiones, su labor poco a poco le producía serias enemistades, en tanto que afectaba intereses individuales.

Paralelamente, Bassols trasladó a los maestros "agitadores más activos" a nuevos puestos docentes, lo que originó la protesta de la Unión Sindical de Directores de Escuelas Primarias del D.F., a la que se unió después la Confederación y la Asociación de Padres de la Escuela Emiliano Zapata quienes impidieron que sus hijos asistieran a la escuela en protesta por la remoción de uno de sus profesores.

Sin embargo, los opositores de Bassols fueron duramente impugnados por otros grupos de maestros; el intento de transformar una junta de maestros realizada en el Teatro Obregón en una manifestación pública en contra del ministro, fracasó rotundamente, además, por lo menos cinco grupos de docentes y una organización de padres de familia escribieron cartas de apoyo a la Secretaría. El Presidente Rodríguez, por su parte, secundo la política de Bassols y le ordenó tomar las medidas que fueran necesarias contra los líderes que interfirieran con las funciones públicas de la dependencia. Empero, todo este apoyo no fue suficiente para contrarrestar la oposición que existía contra la SEP, y más concretamente contra la figura de Bassols. En este sentido es importante hacer notar que los momentos en que el secretario pudo haber negociado y obtener apoyo de los diversos sectores sociales, no fueron aprovechados, ya que éste siempre

se mantuvo firme en sus proyectos de reforma.

De este modo, las dos reformas implementadas

"... fijaron un esquema de poder favorable para la Secretaría, pero Bassols se creó muchos enemigos dentro del magisterio y la SEP perdió su dinamismo administrativo por lo menos hasta los años de Cárdenas". (Francisco Arce Gurza, op. cit. p. 210).

La actitud de la Secretaría ante el conflicto fue inflexible, dado que, sin desconocer la actividad perjudicial que ejercían los líderes sindicales dentro de la Comisión de Escalafón y del Consejo de Educación Primaria del D.F., llevó a cabo reformas sin tomar en cuenta los intereses de una fuerza de poder tan importante como lo era el magisterio sindicalizado, lo que aunado al insuficiente apoyo de otros sectores sociales le impidió contrarrestar la influencia que este sector había adquirido al interior de la sociedad civil. Adicionalmente, se encuentra la situación económica por la que atravesaba el país y que no favoreció la aplicación de las reformas. En otras palabras, la coyuntura político-económica no fue favorable para la implementación de las modificaciones aplicadas por Bassols; sin embargo, contribuyeron a favorecer la estructura orgánica de la Secretaría, y que cristalizarían en el período cardenista.

En este sentido, es importante destacar que para la implementación del proyecto de educación socialista fue indispensable contar con el apoyo del Consejo de Educación reformado por Bassols; además, de que gran parte del proyecto educativo de esta época difícilmente hubiera obtenido el resultado que logro, sin la labor educativa de Bassols.

EDUCACION SEXUAL

Hacia finales de 1933, se dió un nuevo enfrentamiento entre la SEP y los padres de familia, en esta ocasión debido a un nuevo proyecto : la educación sexual.

La idea de impartir éste tipo de conocimientos en las escuelas tuvo

"sus orígenes inmediatos en el Congreso Panamericano del Niño de 1930 en Lima, y la persistencia de la Sociedad Eugenesica Mexicana".

(John Britton, op. cit. p. 99).

En el Congreso se recomendó a los gobiernos latinoamericanos se impartieran cursos sobre la educación sexual, partiendo desde los grados básicos; en el caso de nuestro país la educación debía iniciarse desde la primaria y tanto a niños como a niñas. La Sociedad Eugenesica Mexicana, por su parte, presentó a la SEP un informe en el que mencionaba los problemas más frecuentes que enfrentaban los adolescentes, tales como : embarazo prematuro, abortos, enfermedades venéreas, perversión sexual; ocasionadas fundamentalmente por la desinformación en que vivían los jóvenes. A pesar de las notificaciones recibidas, el ministro Bassols ordenó la realización de una minuciosa investigación que le aportara mayores elementos que le permitieran adoptar alguna desición. A finales de 1932, se formó la Comisión Técnica Consultiva, encabezada por Ezequiel A. Chávez y el profesor David Vilchis, posteriormente enconado enemigo de Bassols.

En su dictamen la Comisión reconoció la necesidad de impartir la educación sexual, sin embargo, se recomendó que previamente fueran capacitados los padres de familia en virtud de que no se encontraban preparados para orientar y educar a sus hijos en tales aspectos.

Paralelamente, se consideró a la escuela como la institución mejor capacitada para introducir en los sujetos los conocimientos científicos sobre el funcionamiento y la reproducción de los organismos vivos. Tarea para la cual también era necesario capaci-

tar al magisterio y a los médicos higienistas para que impartieran eficientemente tales conocimientos, ya que

"no todos los médicos, ni todos los maestros (...) se encuentran capacitados para tratar esta clase de asuntos, a unos y a otros suele faltarles cultura, información, simpatía y esa actitud discreta y necesaria, francamente científica, para que sus enseñanzas no degeneren en una especie de pornografía escolar"
(SEP. Memoria 1933, p. 918).

Por último, se recomendo que estos cursos, durante el 5o. y 6o. grado de la primaria, se hicieran extensivos a toda la secundaria considerando que con ello los estudiantes de esta edad recibirían mayores beneficios. A pesar de que el dictamen no definió los contenidos de los programas, si enfatizó en algunos aspectos, sobretodo en la forma en que deberían ser impartidos los cursos en el nivel secundario, toda vez que se manifestó en contra de la coeducación y pugno por la enseñanza específica de acuerdo al sexo y edad del adolescente.

"Primero, porque es difícil que las maestras de grupos sobretodo si son jovenes puedan impartir educación sexual a los muchachos varones. Segundo, porque una enseñanza de con- junto a niños y niñas, aún en su aspecto puramente elemental y científico, resultaría inconveniente en alto grado" (Ibid. p. 921).

En virtud de esta situación, la Comisión recomendo la capacitación de todo el magisterio previa implantación del proyecto, pues una mejor preparación coadyuvaría a transformar la actitud de padres de familia y adolescentes ante las cuestiones sexua-

les.

Posteriormente, se integro una nueva Comisión encargada de elaborar un proyecto llamado "Estudio de la Naturaleza", que fungiría como programa de actividades en las escuelas primarias. Este programa fue enviado al Consejo de Educación Primaria del D.F., el 21 de diciembre de 1933 para su aprobación; en las consideraciones del proyecto se hizo énfasis en dos aspectos que debería contener un proyecto de educación sexual :

1o. Debe ser un proceso gradual de información, que comience en el primer año de la escuela primaria, y vaya desenvolviéndose insensiblemente poco a poco;

2o. No debe destacarse artificialmente lo relativo a esta materia, separandola del resto de la educación en sus diversos aspectos, ni debe , por tanto, constituir una asignatura especial, con objeto de un curso separado, distinto." (Antonio Luna Arrollo."La obra educativa de Narciso Bassols", p. 88).

En este sentido , el proyecto que Bassols pretendía implementar no contenía elementos contrarios a la religiosidad de la sociedad, antes bien, limitaba sus contenidos a la enseñanza de métodos de higiene indispensables en una sociedad víctima de las enfermedades; sin embargo, los puntos considerados como neurálgicos para la explosión de un nuevo conflicto se centraron en su adjetivación de "sexual" y en la utilización que el clero hizo para violentar a las masas contra el gobierno.

A partir de esta situación, especialmente en lo que respecta a la tirantez de las relaciones Iglesia-Estado, es posible comprender el porque Bassols mantuvo en secreto los resultados de las investigaciones y además del porque intento sondear a la opinión

pública respecto a tal asunto.

No obstante este meticuloso proceso y previamente de que el Consejo publicara sus resultados, el 27 de mayo de 1933 el periódico "Excelsior", vocero del clero, dió a conocer algunos puntos del programa y anunció la aplicación de la educación sexual en las escuelas primarias y secundarias. La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), inmediatamente manifestó su inconformidad argumentando que la educación sexual no era necesaria

"Porque la civilización había existido 10 000 años sin instrucción formal para los niños acerca del comportamiento sexual". (John Britton. op. cit. p. 100).

La protesta se extendió a algunas otras organizaciones, como fue el caso de la Asociación de Padres de Familia, que también se opuso al proyecto aunque, a diferencia de la UNPF, aprobó que la educación sexual debiera ser impartida a las jóvenes mayores de 21 años y a los jóvenes de 14 años.

La controversia se extendió a toda la República cobrando mayor fuerza en aquellas ciudades católicas por excelencia, a saber: Morelia, Jalisco, Guanajuato y cierta parte de Veracruz, protesta que fue apoyada y reforzada por el "Excelsior". En algunas ocasiones los padres de familia llegaron a señalar que la educación sexual violaba su 'derecho natural' de educar a sus hijos conforme a sus propios valores. De esta manera, podemos percibir dos aspectos : por un lado, el enfrentamiento Iglesia-Estado se había extendido del laicismo del artículo tercero a la educación sexual y, por otro lado, los padres de familia al considerar que la SEP atacaba sus derechos y su credo, se opusieron sistemáticamente a la política del ministerio, convirtiéndose con ello en el sustento político que el clero utilizó frente al Estado.

Además, cabe destacar que Bassols estuvo conciente de los alcances de su proyecto (si lo hubiese aplicado), ya que le habría permitido debilitar al clero. No obstante cuando el Secretario

hizo sus primeras declaraciones en torno al problema desmintió la aplicación de la educación sexual, pero sin omitir la necesidad de impartirla. Declaró :

"La escuela primaria debe proporcionar al niño un concepto completo del mundo y de la vida. Está obligada, so pena de no cumplir su misión social, a satisfacer todas las inquietudes que el ansia de conocimientos del niño suscita en su espíritu. Debe dar respuesta a todas las preguntas que hacen espontáneamente, conforme el ser humano va desenvolviéndose". (Antonio Luna Arrollo. op. cit. p. 89).

Asimismo, invitó a los padres de familia para que manifestaran su opinión, aunque tiempo después indicó que esta invitación de ningún modo justificaba intromisiones de los padres en los asuntos en que estrictamente decidiría el ministerio, vale decir, que perdería su centralismo y unilateralismo en aras de la participación. Bassols expresó :

"Nunca ha pensado la Secretaría que el problema de la educación sexual, como ningún otro de los aspectos de la obra a su cargo, tan estrechamente vinculados con principios científicos, debe resolverse en forma plebicitaria, aparentemente democrática y a base de supuestas mayorías de votos. (...) Ni en materia de educación sexual, ni en los otros renglones de su actividad la Secretaría de Educación puede supeditar su criterio a encuestas periodísticas o plebicitos que en

todo caso son parciales". (Narciso Bassols. Obras., p.

Con la promulgación de la educación socialista las protestas de los padres de familia se incrementaron a tal grado que se negaron a enviar a sus hijos a los centros educativos y amenazaron con realizar boicots contra todos aquellos maestros que impartieran la educación sexual. Esta protesta se vió reforzada con el apoyo de los maestros inconformes con las reformas administrativas implementadas por Bassols. De manera que la SEP decidió descartar definitivamente el proyecto; no obstante, la inconformidad de estos sectores persistió, provocando que el Secretario presentara su renuncia en mayo de 1934.

Al salir Bassols de la Dependencia educativa, se evidenció que la pugna gubernamental con el clero aún se encontraba latente y que en esos momentos no era el resultado de la aplicación de una medida o de una persona (como lo llegó a pensar Bassols), sino que bajo la disputa subyacía el enfrentamiento de dos proyectos diametralmente antagónicos y su lucha por erigirse como hegemónicos. Por un lado, el proyecto político-pedagógico de la Iglesia, el cual pretendía mantener el dominio de éste sector sobre los sujetos a través de los valores religiosos; por otro lado, se encontraba el del grupo dominante, para el que los sujetos a constituir deberían poseer un conocimiento laico sobre las cosas, a fin de que contribuyeran de esa manera con el tipo de sociedad que se encontraba en construcción.

Es bajo este contexto donde debe ser ubicada la obra educativa de Narciso Bassols, en virtud de que su accionar al frente de la SEP tendió a debilitar el poder de la Iglesia, toda vez que dicha institución paulatinamente fue disminuyendo su protesta subordinándose a la hegemonía educativa del gobierno y aceptando las concesiones que obtuvo después de todas sus movilizaciones. El Presidente Rodríguez como acto simbólico y como prueba de que su gobierno mantendría incólume su proyecto, designó Ministro de Gobernación al Licenciado Narciso Bassols.

ALCANCES Y LIMITACIONES

A su salida del ministerio de educación, el proyecto político-pedagógico de Narciso Bassols aún se encontraba en ciernes ya que como se señaló anteriormente, sus primeros años de gestión fueron dedicados exclusivamente a la evaluación de las modalidades que conformaban a la dependencia y a la reestructuración de las mismas.

No obstante esta situación, es posible evaluar la obra de Bassols a partir de dos líneas: una cuantitativa en la que deben ser incluidas las modalidades implementadas, sus objetivos y su crecimiento numérico, a lo largo de la administración. Un segundo momento comprenderá los cambios en la orientación pedagógica, así como las modificaciones legislativas.

Huelga destacar que tal división se realiza con fines meramente metodológicos, toda vez que como sucede en la realidad ésta nunca se manifestó; sin embargo, cumple una función importante para destacar el papel del ministerio en la consolidación del proyecto del grupo dominante.

En 1929, con la publicación del "programa de acción" del PNR, y que se pensaba debería desarrollar el presidente en turno, el grupo hegemónico consideró que el desarrollo del país se encontraba íntimamente ligado al mejoramiento económico de los sectores populares, especialmente los sectores rurales, dado que este mejoramiento implicaría transformar los patrones de produc-

ción elevando con ello el nivel productivo del país. Empero, el anárquico ambiente generado por el Maximato provocó que tal intencionalidad comenzara a fructificar a finales de 1931, cuando Bassols llegó a la S.E.P., en virtud de que la relación Calles-Rodríguez fue más cordial, lo cual favoreció la labor educativa.

Bassols planteó que la educación en primer término debería cumplir una función económica antes que cultural, sobre todo la dirigida a los sectores rurales. Al respecto Raby señaló:

"La función principal de la educación rural debía ser la contribución al mejoramiento económico del campesinado con el objetivo a largo plazo de transformar los métodos de producción; Bassols mismo declaró que el propósito de la educación rural era 'tratar de modificar los sistemas de producción, distribución y consumo de la riqueza...' (Raby, La Educación Socialista: sus orígenes y aplicación, pp.36-7).

A fin de cumplir este objetivo Bassols diseñó la Escuela Regional campesina (ERC) que englobó en su seno al resto de las modalidades. En 1933 existían en todo el país 3 ERC, un año más tarde su número había ascendido a 10. Si bien es cierto que en la ERC todas las modalidades cumplían una función importante, la Misión Cultural constituyó, en su doble carácter, la modalidad en la que se asentó el éxito o el fracaso del proyecto, en la medida de que además de servir de enlace entre la S.E.P. y las comunidades debería crear un ambiente propicio al discurso del mi-

nisterio. En otras palabras constituyó el medio para difundir la "propaganda ideológica" que contrarrestara la existente en el medio: de esta manera, a la par que se capacitaba al magisterio rural y a las comunidades, se limitaba su accionar a los parámetros fijados por la Secretaría: sin embargo, ante el papel político que desarrollaron los maestros, la S.E.P. se vió obligada a redefinir sus planes, aspecto al cual regresaremos más tarde.

En cuanto a las escuelas rurales éstas se incrementaron de 6,132 en 1931, a 7,963, en 1934. Paralelamente el número de maestros y alumnos creció notablemente.

Respecto a la educación indígena, como señala Raby, Bassols fue menos sentimental y más práctico, ya que para él conservar al indígena en su estado natural implicaba aislarlo de los programas de redención económica, manteniéndolo como figuras decorativas atrayente para el turista. Para incorporarlo Bassols creó los Centros de Educación Indígena (CEI), adecuados al igual que la ERC al medio. Al finalizar la gestión de Bassols se habían fundado 9 de estos centros por todo el país, posteriormente bajo el cardenismo, fueron incorporados al Departamento de Asuntos Indígenas.

La educación técnica fue el otro rubro igualmente importante para el secretario, toda vez que si bien la escuela rural era una necesidad ineludible, su evolución tendería a formar técnicos agrícolas que junto con los obreros especializados y los técni-

cos que egresaran de las escuelas de la S.E.P., podrían desarrollar una tecnología propia que sacara al país del atraso en que se encontraba. En virtud de lo anterior, y tomando en cuenta que para Bassols el futuro de México se encontraba en su industrialización, se creó la Preparatoria Técnica como paso intermedio que los alumnos deberían cubrir y que para el ministerio representaba un medio para canalizar a los educandos hacia aquellas especializaciones consideradas como prioritarias. No obstante, el proyecto más importante de la educación técnica debería cristalizar con la fundación de la Escuela Politécnica, inaugurada en 1933 y que alcanzó sus mayores logros tres años más tarde con el establecimiento del Instituto Politécnico Nacional.

Gabría destacar que comúnmente se ha considerado a Bassols como un educador exclusivamente urbano y técnico despreocupado de la educación rural, lo cual consideramos que solamente es parcialmente cierto, dado que si en su concepción la escuela rural era un paso meramente transitorio, aunque no por ello inservible, ésto no fue óbice para que bajo la gestión de Bassols fuese minimizada; por el contrario, su reestructuración fue una vía importante como productor de consenso, en tanto que el reconocimiento y estímulo a la función político-social de los maestros rurales generó que la S.E.P. contara con dos importantes aliados en las pugnas que enfrentó contra el clero y el sindicato de maestros.

Para llevar a cabo su reforma educativa Bassols realizó signifi-

cativos ajustes en la orientación pedagógica de la S.E.P., manifiesta en su intento por constituir un sujeto social diferente al proyectado por los otros dos ministros.

A diferencia de programas anteriores cuyos objetivos se centraron en la constitución de sujetos individuales conformados de acuerdo a los presupuestos de la ética burguesa (responsabilidad, trabajo, ascetismo, etc.), instrumentalizado a través de la recuperación de los valores de los pueblos, especialmente el trabajo colectivo, Bassols elaboró un programa en el cual se preeminenció a la colectividad antes que al individuo. De igual modo, tal normativo fue difundido a través de la recuperación de ciertas prácticas ya existentes en el medio rural, representando de nueva cuenta el trabajo comunal la llave para desarrollarlo; aunque es preciso hacer hincapié que en esta ocasión la esencia de dicha práctica recibió un mayor respeto, lo cual de ningún modo significó el abandono del proceso centralizador que se estaba viviendo, ya que el colectivismo económico se había planteado desde 1929 en el programa de trabajo del PNR, más bien para nosotros consistió en un normativo tendiente a reafirmar los valores anteriormente difundidos, pero que ante la radicalidad de los maestros rurales, sobre todo aquellos que vivieron el rechazo del clero y los cacique regionales o bien que adoptaron ideas socialistas o anarquistas, provocó que la S.E.P. radicalizara su postura, misma que se limitó, fundamentalmente, al apoyo discursivo dejando a los maestros sin un respaldo real cuando

arreció la represión contra ellos.

Concomitantemente y con objeto de ampliar su control sobre el clero y el sindicato magisterial a fin de limitar su incidencia en el desarrollo del proyecto educativo de educación primaria y secundaria, la secretaría aprobó una serie de leyes que a la postre provocarían la renuncia de Bassols, pero que, sin embargo, cumplieron una función efectiva.

Por otro lado, con tales preceptos legales, la S.E.P. fijó las bases para el desarrollo de las relaciones entre ella y otros grupos que le pretendían disputar su poder; proceso bastante similar al que se había desarrollado en la fundación del partido oficial. En tanto que el ministerio intentó convertir al magisterio en una perene fuerza de apoyo, limitando sus acciones e impidiendo que se convirtiera en la potencia política en que se iba transformando. En el caso del clero, el objetivo de la S.E.P. fue mucho más allá, dado que la finalidad central consistió en desplazarla de la educación y consecuentemente del juego político; para ello se adoptaron medidas drásticas como fueron la clausura de sus establecimientos y la invalidación de los certificados de secundaria de sus centros.

Así, pues, con sus ordenamientos la S.E.P. pretendió extender y apoyar el normativo por ella difundido. Aún más, frente al normativo que el clero se empeñó en mantener, la Secretaría alternativamente difundió el que a su entender se ajustaba al desarrollo del país. Por tanto, se esforzó en constituir sujetos so-

ciales: productivos, conscientes, vale decir, libres de todo dogma religioso, pero sobre todo colectivos.

Por último cabría mencionar que el proyecto político-pedagógico de Narciso Bassols fue implementado, respetando su estructura e intencionalidad, por la administración cardenista, con lo cual se hizo manifiesto que a pesar de la corta estancia de Bassols en la Secretaría, su labor había sido eficiente en la medida de que obtuvo tres atributos importantes para la centralización de la educación, a saber: desarticular la fuerza del magisterio, debilitar aún más al clero erigiendo, con ello, a la SEP como máximo centro educativo y en último término, ampliar la ascendencia del ministerio en las comunidades y con los maestros rurales. Condiciones todas ellas que posibilitaron el establecimiento en el país de la educación socialista, la cual paradójicamente recibió mayor censura por el ala reformista del grupo dominante que por estos sectores, lo cual no significó que el clero la aceptara pasivamente, sin embargo, sus protestas fueron acalladas por el apoyo que recibió de los maestros rurales, los grupos de izquierda nacionales y hasta por el mismo Calles.

NOTAS

- 1.- En 1931 el Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, consignó las siguientes escuelas:
1. Industrial Federal. Ags.
 2. Industrial Federal "P. Elías Calles" Cam.
 3. Industrial Federal "P. Elías Calles" Chis.
 4. Ingenieros mecánicos electricistas. D.F.
 5. Instituto Técnico Industrial "
 6. Técnica de Constructores "
 7. "Corregidora de Querétaro" "
 8. Artes y Oficios para Señoritas "
 9. Enseñanza Doméstica "
 10. "Gabriela Mistral" "
 11. "Sor Juana Inés de la Cruz" "
 12. "Doctor Balmis" "
 13. Técnica Industrial y Comercial "ETIC" "
 14. "Malinalxóchitl" "
 15. Superior de Comercio y Administración "
 16. "Miguel Lerdo de Tejada" "
 17. Centro Industrial para Obreros "
 18. Centro Industrial para Obreras "
 19. Nacional de Cooperativismo "
 20. Artes y Oficios Gto.
 21. Industrial Federal para Señoritas Jal.
 22. Centro Obrero Pue.

23. Industrial Federal	Pue.
24. Industrial Federal	Sin.
25. "J. Cruz Gálvez" para Varones	Son.
26. "J. Cruz Gálvez" para Mujeres	Son.
27. Industrial Federal	Ver.

Fuente: Memoria SEP, 1931, p.217.

2.- Los cursos libres fueron aquellas especializaciones que no requerían del estudio perseverante por parte de los alumnos y, por tanto, se destinaron a las mujeres. Por el contrario, los cursos completos precisaban de una mayor constancia en virtud de que los educandos se especializaban en un oficio o industria considerado como productivo.

3.- Según Arce Gurza:

"Estos sindicatos habían penetrado tan a fondo en el funcionamiento de la S.E.P. debido en parte a los frecuentes cambios administrativos que impidieron que una cabeza central marcara un rumbo definitivo en el desarrollo institucional. Entre 1928 y 1931, la S.E.P. tuvo cinco titulares que habían sido incapaces de organizar y controlar las funciones y el personal". (Arce Gurza, Fco. "En busca...", p.208).

4.- Cada maestro tendría la oportunidad de acumular puntos para lograr su ascenso de una categoría a otra. Se tomaría en

cuenta la preparación profesional de los docentes, los años de servicio (por cada año de servicio se otorgarían 10¢ como sueldo complementario) y estudios de perfeccionamiento. El valor otorgado a cada aspecto dependería de la categoría del maestro. (Memoria, S.E.P., 1932, pp.99-100).

- 5.- Los maestros del D.F. percibían únicamente el salario mínimo y los de las áreas rurales entre el 25 y 50% del salario mínimo para el D.F.
- 6.- Se pedía que "la categoría de salario más baja del nuevo escalafón fuera elevada al mismo nivel que la categoría superior siguiente" (Britton, Op.cit., p.85).
- 7.- Al respecto Britton escribió:
"El nuevo escalafón hacía hincapié en la presentación de un certificado que acreditara 6 años de enseñanza como requisito esencial para la promoción. Muchos de los maestros rurales más viejos no poseían certificados y carecían de los medios para compensar su falta de entrenamiento formal. La Confederación Mexicana de Maestros pidió que se otorgara el plazo de un año a los maestros que estuvieran en esas condiciones para que obtuvieran el equivalente de esos certificados por medio de exámenes especiales formulados por la Secretaría" (Britton, Op.cit., p.86).

BIBLIOGRAFIA.

- ARCE GURZA, Francisco. "En busca de una Educación Revolucionaria. 1924-1934", en Ensayos sobre Historia de México. El Colegio de México, México, 1980.
- BARBOSA HELDT, Antonio. Cien años de educación en México. Ed. Pax-México, México, 1972.
- BASSOLS, Narciso. Obras. F.C.E., México, 1964.
- BASSOLS, Clementina B. de. "Aspectos de su vida", en Narciso Bassols. En memoria. s/e, México, 1960.
- BASSOLS BATALLA, Narciso. "Un hombre de acción", en Narciso Bassols. En memoria. s/e, México, 1960.
- BRITTON, John. Educación y Radicalismo en México. Los años de Bassols (1931-1934). Sep-Setentas, México, 1976.
- BRITTON, John. "Moisés Sáenz: Nacionalista Mexicano", en Revista Historia Mexicana, Vol. XXII, Núm. 1 (85), julio-septiembre, El Colegio de México, México, 1972.
- CARRILLO FLORES, Antonio. "La Herencia", en Narciso Bassols. En Memoria, s/e, México, 1960.
- CASTILLO, Isidro. México: sus revoluciones sociales y la educación Gobierno del Estado de Michoacán, 1976.
- CORTINA, Alfonso. Como yo lo ví. Notas sobre Narciso Bassols. Ed. Caballito, serie El pensamiento de la revolución, México, 1973.
- GALVAN, Luz Elena. Los maestros y la educación Pública en México. Colección Miguel Othón de Mendizabal, No. 1, SEP, México, 1985.

- GOMEZ NAVAS, Leonardo. Narciso Bassols y su Obra Educativa, Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, Tomo CVIII, (1er. semestre), México, 1969.
- GOMEZ NAVAS, Leonardo. Pol. Educativa en México, Tomo 1, Ed. Patria.
- GOMEZ NAVAS, Leonardo. Et.al. La Educación, Historia, obstáculos, perspectivas. Ed. Nuestro Tiempo, México, 1967.
- KAY VAUGHAN, Mary, Estado, clase social y educación en México. Sep/80s. C.F.E., México.
- LECHUGA, Graciela (compiladora), Ideología Educativa de la Revolución Mexicana. UAM'X, México, 1984.
- LEONARDO R., Patricia de. La Educación Superior Privada en México. Bosquejo Histórico. Ed. Línea, Serie Educación y Sociedad, 1a. ed., México, 1983.
- LERNER, Victoria. "La Educación Socialista", en Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. El Colegio de México, 1a. Ed., 1979, 1a. reimpresión 1982, Tomo 17, México.
- LOYO, Engracia. "Lectura para el pueblo, 1921-1940", en Historia Mexicana. Revista Trimestral publicada por el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, Vol. XXXIII, Núm. 3, México, enero-marzo, 1984.
- LUNA ARROYO, Antonio. La Obra Educativa de Narciso Bassols. Documentos para la historia de la educación, pub. en México, Ed. Patria, México, 1934.
- MAGALLON, Alfonso. "Bassols; ciudadano ilustre", en Narciso B. en memoria.

- MORA FORERO, Jorge. "Los maestros y la práctica de la Educación Socialista", en Historia Mexicana, Vol. XXIX, No. 7, julio-sept. 1979, El Colegio de México, p.33-162.
- MONROY HIUTRON, Guadalupe. Política Educativa de la Revolución (1910-1940), Sep-Setentas, No. 203, México, 1975.
- ORTIZ, H. Sebastián. "Bassols, Ejemplo de Mexicano" en Narciso B., en memoria, s/e, México, 1960.
- RABY, David L. Educación y Revolución Social en México (1921-1940) Sep-Setentas No. 141, S.E.P., México, 1974.
- RABY, David L. "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)", En Historia Mexicana, Vol. XVIII, Núm. 2 (70), oct-dic., 1968.
- RAMIREZ, Rafael, La Escuela Rural Mexicana, Sep-ochentas, México, 1980.
- RAMIREZ, Rafael. Curso de Educación Rural. D.A.P.P., México, 1938.
- RUIZ, Ramón Eduardo. México: 1920-1958. El reto de la Pobreza y el analfabetismo. F.C.E., México, 1977, (1a. ed. en Inglés, 1963).
- SANCHEZ PONTON, Luis. Hacia la Escuela Socialista. La Reforma Educativa en México. Ed. Patria, México, 1935.
- SANTOS VALDES, José. "La Escuela Rural Mexicana como Precursora del desarrollo de los pueblos" en Revista Magisterio, No. 87, enero-febrero, 1968.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (SEP), Memorias 1929 y 1930.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (SEP), Memorias relativas al es-

- tado que guarda el ramo de educación pública al 31 de agosto de 1932. Tomo I y II, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1932.
- SEP. Memoria SEP, 31 de agosto de 1933, Tomo I y II, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1933 y 1931.
- SIERRA, Augusto Santiago. Las misiones culturales (1923-1973) Sep-Setentas, No. 113.
- SOLANA, Fernando. Historia de la Educación Pública en México, Ed. C.F.E./S.E.P., México, 1981.
- SOTEO INCLAN, Jesús. "La Educación Socialista", en Historia de la Educación Pública en México. SEP-CFE, México, 1981.
- TEJERA, Humberto. Crónica de la Escuela Rural Mexicana. I.F.C.M. México, 1963.
- TOLEDANO, Vicente. El Llanto del Sureste. Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano, México, 1977.
- UPN, Política Educativa en México (Tomo 2), SEAD, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1981.
- VAZQUEZ DE KNAUTH, Josefina. "La Educación Socialista en los años treintas", en Historia Mexicana. Vol. XVIII, enero-marzo, 1969, Núm. 3, (71), El Colegio de México.
- Revista El Maestro Rural, varios números, SEP, México, 1933.
- VARIOS DOCUMENTOS DEL ARCHIVO HISTORICO DE LA SEP; Cajas 151, 154, 179, 170, 171, 174, 179, 1240, 1234, 1245, 1932.
- ZEVADA, Ricardo. "Su trayectoria" en Narciso Bassols en memoria s/e, México, 1960.

CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo se ha analizado el proceso de cristalización del Estado-Nación en México y el papel que dentro del mismo jugaron las políticas educativas, a partir del estudio de los principales momentos históricos y su interrelación; ya que estos dieron una configuración específica a cada uno de los atributos del Estado-Nación en el país.

Durante la Revolución, México había sido escenario de una crisis de integración social que atacó la estabilidad del sistema y evidenció la falta de unificación política en el país; no obstante, se presentó como productiva en tanto que dió origen a distintas propuestas o proyectos encaminados a la consecución del Estado-Nacional. Sin soslayar las formas instituidas con anterioridad, este momento es el que posibilita su consolidación.

Una vez superado el conflicto disruptivo se desarrolló un proceso de reconstrucción nacional bajo el cual fueron adquiriendo una configuración específica los atributos de estatalidad. Es así como el grupo de Sonora inicia una etapa de recomposición política y reestructuración económica que tuvo como premisa importante una serie de negociaciones con el exterior; a través de esta lucha por el reconocimiento de los gobiernos postrevolucionarios, no sólo se logra la formalización de las relaciones económicas y políticas con el extranjero, sino también la externalización del poder estatal como unidad soberana.

Un proceso paralelo al anterior se dio con la creación de Instituciones reguladoras del orden social, que a la vez que dieron un margen de participación a los sectores que van conformando la sociedad civil, posibilitaron el control y la cooptación de los mismos para crear una base de consenso y legitimidad al grupo hegemónico. Ejemplos de ello lo constituyen: la despolitización del ejército, la corporativización del movimiento obrero a través de la CROM, la ampliación del ámbito estatal con la creación de diversas Secretarías.

Aspecto este último, que conlleva la obtención de otro grado de estatidad, ya que la formación de instituciones propias del grupo dominante no sólo permitió la difusión de un normativo simbólico y el ejercicio de la hegemonía, sino la constitución de espacios que diferenciaban al Estado del poder de otros sectores. Los procesos antes descritos por sí solos no podrían haberse llevado a cabo, pues todo proyecto político, para realizarse, necesita ser sustentado por un normativo simbólico que le de justificación y contenido. La difusión del mismo estuvo, en buena medida, a cargo de los proyectos educativos aquí estudiados, en virtud de ocuparon un punto nodal tanto para lograr la identificación entre sectores sociales y Estado, como en la cristalización del proyecto político general.

En este sentido, la producción del proyecto educativo se encuentra determinada por las condiciones políticas, económicas y sociales del país, que le confirieron determinadas características, de acuerdo a las condiciones que el proceso de construcción del Estado-Nación fue enfrentando. De modo que el problema de la unificación e integración nacional que ocupó un lugar prominente en un primer momento (Vasconcelos y Sáenz), fue sustituido pero no soslayado por el problema económico que fue prioritario al final del período (Bassols).

Un aspecto importante en la producción de los proyectos educativos lo constituye la incorporación de las demandas de los sectores populares; de esta manera, el proyecto dominante se erige hegemónico en tanto que articula coerción más consenso, es decir, con la recuperación de las prácticas cotidianas (culturales, políticas, sociales y económicas) la política no se reduce al aparato estatal, sino que se encuentra presente en todas las relaciones que establecen los sujetos colectivos.

De ahí que podamos decir que el proyecto educativo desde su producción tiende a ritualizar relaciones sociales que para cualquier sector ajeno pueden ser triviales, pero que para el grupo portador constituyen su punto de unión, de identificación como lo pueden ser: un acto religioso, festividad, la producción agrícola, etc.

Así mismo, las condiciones en que el proyecto educativo (a través de sus modalidades) se desarrolló lo fueron delineando y modificando; de modo tal que éstas cobraron una importancia significativa toda vez que en ocasiones obstaculizaban la implementación del proyecto. Como en el caso en que no se contó con los recursos humanos y materiales necesarios o bien, las condiciones políticas no lo permitieron, como en aquellas zonas donde tuvo más fuerza el conflicto cristero, o el conflicto de la Universidad Nacional.

Así el análisis de dichas condiciones nos hizo destacar la importancia que para el proyecto adquirió la heterogeneidad étnica, económica, política, etc., del país.

La forma de participación de cada uno de los sectores sociales en el proyecto del Estado, hizo que lo recibieran de manera distinta y como consecuencia que tuvieran respuestas diferentes al mismo.

Este hecho se observa en los conflictos que enfrente el Estado y que pusieron en entredicho su capacidad hegemónica. No obstante supo resolverlos satisfactoriamente asegurando que el juego político se realizara dentro de los interdictos fijados por él.

Así el proceso de construcción del Estado-Nación no se dio de manera lineal, sin contradicciones, por el contrario, podemos observar momentos importantes que contribuyeron a redefinir las características de la sociedad y el Estado, y que a su vez produjeron modificaciones en el proyecto. Entre los que destacan: el conflicto cristero, la cruzada vasconcelista, y las Autonomías Universitarias.

EPILOGO

El Estado Democrático : Una propuesta para la reflexión.

Al finalizar el presente trabajo de investigación, los autores compartimos diversas preocupaciones, a saber : ¿Cuál sería su importancia? ¿Aportaría algo novedoso?

A pesar de considerar que la investigación, debido a la riqueza del periodo analizado, debería ser más extensa, consideramos que los resultados obtenidos nos permiten responder satisfactoriamente a tales inquietudes, señalando que la tesis desde nuestro punto de vista constituye un marco de referencia para futuros trabajos y, además, como resultado de un trabajo grupal e interdisciplinario los logros nos dejan aún más complacidos. Creemos también que la satisfacción sera mayor si saldamos una deuda contraída en los inicios del proyecto. Ese es el objetivo del presente escrito.

Es común pensar, aún en nuestro tiempo, que la producción científica es el resultado de un proceso meticuloso y exento de los juicios de quien lo realiza, vale decir, producto de la objetividad, de la parcialidad porque de esa manera sera más confiable y verdadero; sin embargo, estimamos que el enfrentamiento con la realidad, en nuestro caso el México postrevolucionario, conduce al científico social a adoptar determinada posición desde la cual se juzga el acontecer histórico. Compromiso que es ya para nosotros un horizonte cultural y desde el que no solamente miramos críticamente el pretérito, sino también el presente y el futuro de la Nación.

Por esta razón, los autores a partir de la evaluación de diversos escritos y de nuestra misma experiencia consideramos pertinente concluir la investigación con una reflexión-propuesta sobre el Estado Democrático. Alternativa que de ningún modo representa una panacea, antes bien es un epílogo para la reflexión, para la discusión como todavía hoy lo siguen siendo los escritos de Marx, Gramsci, la Teoría Crítica y de todos aquellos que han adquirido un compromiso transformador del orden social.

Es llamada por nosotros utopía porque pensamos que la realidad se hace de ellas, de sueños que la historia se encarga de ratificar, modificar o invalidar.

Es indiscutible que ante la propuesta Estado Democrático surgen algunas interrogantes como : ¿ Cuáles son sus características? ¿ En que se distingue del modelo de Estado imperante?. Dar respuesta a las mismas implica en primer lugar distinguir la especificidad de nuestro modelo comparativo : el Estado mexicano. El cual se caracteriza por su papel hegemónico dentro de la sociedad; esto es, una forma en la que se conjuga coerción y consenso, pero donde se le otorga mayor preeminencia a éste último.

En estas condiciones el Estado mexicano constituye una barrera infranqueable ante los embates de las movilizaciones atomizadas de las fuerzas sociales, pues el consenso obtenido aunado al apoyo jurídico permiten la mediatización del disenso, ya sea a través de la corporativización o en caso extremo de la coerción.

De ahí, que una estrategia denominada por el marxista italiano Antonio Gramsci como de ataque frontal sea anacrónica ante la fuerza del Estado mexicano. Por el contrario, es preciso recurrir a otra estrategia elaborada por el mismo autor durante su período carcelario, denominada guerra de posiciones. En su concepción Gramsci plantea la necesidad de apoderarse paralelamente tanto del aparato político como del aparato económico, ya que señalaba,

"la miseria y el hambre puede provocar convulsiones, revueltas que lleguen incluso a destruir el equilibrio establecido, pero hacen falta muchas otras condiciones para destruir el sistema capitalista" (Juan C. Portantiero. Los Usos de Gramsci, p. 112)

Con tal planteamiento Gramsci da un salto cualitativo respecto

a los exégetas del marxismo, especialmente de los de la III Internacional, para quienes las crisis económicas anunciaban, como las trompetas de Jérico, la caída inminente del capitalismo. Por el contrario, Gramsci se torna más cauteloso ante las transformaciones que ha sufrido el Estado capitalista, pues consideraba que enfrentarlo frontalmente produciría la derrota de cualquier movimiento.

Apelando, en cambio, por la utilización de la guerra de posiciones, ya que se conforma a través de la integración del disenso existente en la sociedad en un proyecto contrahegemónico, aspecto que presupone elaboración de consenso, pero tal consenso no es el resultado de una

"relación de externalidad entre ciencia (dirigentes) e ideología (masas), sino una producción colectiva de la dialéctica social generada a partir del conflicto político y sindical" (Ibid. p. 157).

Dentro de este marco cobra especial importancia la educación, sobre todo si se considera que todo proyecto político es al mismo tiempo una propuesta educativa. Un proyecto político-pedagógico que parte de las prácticas disruptivas presentes en los sectores subalternos, mismas que precisan ser desintroyectadas de los valores hegemónicos y, además, amalgamadas a aquellas en sí mismas disruptivas presentes en tales sectores.

Entendemos que se trata de un proceso evidentemente largo y difícil, donde los sectores populares aprenden a transformar su realidad reflexionando sobre sus propias condiciones; hablamos de un proceso que agudice las contradicciones que existen en esa amalgama y permita hacerlas conscientes y problematizarlas. Partiendo de las características de los sectores populares, de su saber, de sus costumbres, de su religión, etc., se busca generar procesos de reflexión y prácticas cada vez más complejos y críticos, rescatando simultáneamente aquellos elementos de estos sectores que sean funcionales a tal estrategia.

multáneamente aquellos elementos de estos sectores que sean funcionales a tal estrategia.

"Sin embargo, el punto de partida debe ser siempre el sentido común que espontáneamente es la filosofía de las multitudes a las que se trata de tornar ideológicamente homogéneas" (Antonio Gramsci. No-tas críticas sobre una tentativa de Ensayo popular de sociología. p. 97).

Homogéneas, si, pero no en el sentido de unanimidad como veremos posteriormente. Esto supone partir del sentido común para llegar a niveles más altos de análisis y creatividad, a través de los códigos lingüístico-expresivos de los sectores populares que confluyan en un proyecto alternativo de transformación y generen una plataforma ideológica contrahegemónica.

La construcción de tal proyecto implica un proceso práctico-reflexivo, crítico y que potencialice -en el sentido de transformar y ampliar-, aquellos elementos propios de los sectores populares -como valores, formas cognoscitivas, códigos lingüísticos, etc. De esta manera, la resignificación y transformación de la organicidad de estos sectores podrá ser utilizada para constituir una organización de carácter nacional popular. Como indica Bazdrech:

"El sentido de "construir" es de que no se trata de establecer un compromiso, hoy por hoy, con una particular organización popular, sino con una línea de acción, una estrategia de cambio social: aquella que ve en lo popular la alternativa a la hegemonía vigente" (Miguel Bazdrech. Reflexiones teó-

ricas y prácticas acerca de una experiencia independiente de educación popular . p. 7).

Por eso decíamos que lo nacional-popular no es algo que pre-existe como una cualidad propia de los sectores populares, sino de un proyecto alternativo, vale decir, de una estrategia política que busca transformar el orden social existente. Lo nacional-popular se constituye, deviene, se construye contra la hegemonía y en la lucha por lo contrahegemónico. Se realiza como un uso, como la recreación y apropiación de las prácticas sociales y productos culturales.

Lo nacional-popular es un proyecto que se crea y se realiza a partir de la alteridad entre intelectual y sectores populares, donde ambos conforman una unidad orgánica pues los dos enseñan y aprenden recíprocamente. El intelectual les transfiere aquellos elementos que dinamizan su creatividad, es copartícipe de un proceso de creación colectiva, jamás individual, donde se descubre y se construye la realidad conjuntamente y donde la educación popular funciona como una táctica que permite conformar una parte de la estrategia de cambio social.

La construcción de una voluntad colectiva nacional-popular, no implica homogeneizar destruyendo lo particular y lo diverso, ni tampoco subordinarlo al Estado-Nación o identificar los intereses nacionales, a nivel simbólico, con los intereses de la clase hegemónica. Por el contrario, implica reconocer el carácter diverso y diferenciado de cada uno de los sectores que participan en dicho proyecto. Esto es, hacer presentes tanto las diferencias, los conflictos, como las contradicciones. Debido a que en lo nacional-popular confluyen diversos proyectos, no existe, como indica Nún, "un proyecto unívoco" (José Nún. El otro reduccionismo. p. 198) en la medida en que pueden generarse diversas conciencias, ya que las capacidades de réplica política se amplían, más allá del conflicto de clase, a otras contradicciones sociales.

"Antagonismos que hasta hace pocas

décadas eran marginales, y a veces invisibles dentro de la política general, como los étnicos, sexuales, regionales, urbanos, han pasado a ocupar posiciones protagónicas. Estos nuevos conflictos se localizan fuera de la producción o no sólo en la producción y son de dos tipos: A) luchas contra formas de poder, represión y discriminación principalmente en la vida cotidiana; b) luchas por la aprobación de los bienes y servicios, o sea, en el campo del consumo" (Néstor García C. ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular. p. 30).

Nos referimos a movimientos que se caracterizan por su poca o nula incidencia en el proceso productivo y que han sido relegados por la emantropía de los partidos políticos, pero que son susceptibles de articulaciones en un proyecto nacional-popular, con sus propias necesidades y reivindicaciones, conservando su autonomía como forma que garantice la organicidad y permanencia del proyecto.

Se trata de movimientos que por sí mismos no tienen un carácter revolucionario nacional-popular, pero que al articularse con otros grupos pueden ser capaces de generar potencialidades críticas y alternativas. Son movimientos que luchan contra la hegemonía, pero que pueden ser cooptados también por ésta, de ahí la necesidad de que se articulen con un proyecto político de transformación.

En suma, lo nacional-popular se conforma a partir de la contradicción a nivel económico, pero de igual manera y no menos importante a nivel social, político y cultural, a partir de la manera en que los sectores subalternos recrean sus condiciones, resignifican también los valores hegemónicos y producen los suyos. Se trata de un proceso que se realiza en todos los ámbitos de la vida social -en lo económico, organizativo, en la vida cotidiana, en lo político, en lo cultural, etc.-, como producción de un nuevo sistema normativo simbólico que reorganiza el conjunto de la vida social, donde

un proceso que se realiza en todos los ámbitos de la vida social -en lo económico, organizativo, en la vida cotidiana, en lo político, en lo cultural, etc.-, como producción de un nuevo sistema normativo simbólico que reorganiza el conjunto de la vida social, donde los sujetos de tal transformación no son únicamente aquéllos definidos por su lugar en la producción (clases), sino también todos aquéllos que participan en las diversas prácticas materiales y culturales que no son simples epifenómenos de lo económico. Se trata de un sujeto que, mediante el proceso de construcción de lo nacional-popular, se construye a sí mismo; por lo tanto, es un sujeto en formación, que deviene y se conforma históricamente dependiendo de las condiciones político-sociales particulares. Hablamos, entonces, de un sujeto conformado por diversos sectores o núcleos sociales subalternos que, en el proceso de su lucha, logran articular un proyecto nacional-popular alterno al hegemónico. En otras palabras, estamos hablando de un proyecto contrahegemónico y pluralista, es decir,

"(...) 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" (Juan C. Portantiero. Socialismo y democracia una relación difícil, p. 5).

Se trata entonces de un proyecto donde el hombre cuestiona y analiza crítica y conscientemente su realidad, convirtiéndose en el creador de su historia y constituyéndose así una nueva normatividad simbólica acorde con su naturaleza como ser genérico. Este proceso implica un alto nivel de concientización, mismo que es alcanzado partiendo del análisis de la realidad social. Por estos motivos, se enmarca la educación como instancia clave para la producción y/o reproducción de lo normativo simbólico.

-ANEXOS- APARTADO DE SAENZ

ANEXO No. 1

PLAN DE TRABAJO DE LAS ESCUELAS RURALES.

En febrero de 1925 se expidió un Plan de Trabajo como inspiración para los maestros rurales, del que tomamos la parte medular.

I

1.- La escuela será un medio donde el niño se instruya con lo que vea y haga, rodeado de personas que trabajan: medio que refleje la vida; y donde no halla lecciones orales, ni programas desarrollados, ni horarios rígidos, ni reglamentaciones estrechas.

2.- La educación que en ella se imparta no tendrá las características de la actual, con su monótona lectura y escritura, sus ideas, fechas, sus lecciones fragmentadas y sus incipientes cursos de ciencias, de historia, etc. que nada dejan en el espíritu del niño no le sirven en lo absoluto posteriormente.

3.- La base de la enseñanza en dichos planteles estará constituida por las relaciones del niño y del hombre con la tierra: pues siendo estas las actividades ancestrales de la humanidad, el niño siente afición a ellas y sus labores le son gratas.

4.- Además del campo de cultivo y de sus industrias derivadas, los trabajos manuales (oficios, pequeñas industrias) deben ocupar lugar prominente porque desarrollan la habilidad y la firmeza manuales, el sentido de la observación exacta, la sinceridad y la posesión de sí.

5.- Tanto las actividades campestres como los trabajos manuales deberán servir para explicar numerosos hechos y fenómenos: pero tanto unos como otros, se comentarán a medida que se presenten al niño y que pueda apreciarlos y no serán programas que pretendan clasificarlos y que sólo comprenden los profesores.

6.- Tendrán muy presentes los maestros que la enseñanza teórica de la moral no ha inducido jamás a los hombres a conducirse a --- bien y que la virtud y la verdad ~~no se enseñan~~, sino que se adquie--- ren por la experiencia y por el uso personal de la libertad, por tanto, no habrá castigos ni premios en las escuelas, dando, por - el contrario, al niño toda su libertad, toda su espontaneidad.

7.- Para enseñar al individuo a adquirir una personalidad y no - transformarlo en un ser inconsciente y pasivo, la escuela apelará al gobierno de los alumnos por si mismos. Comités de aseo, de - juegos, de excursiones; directiva de la cooperativa; jefes de ta- ller; encargados del cuidado de los animales de la escuela; de la compra y distribución de materias primas, etc., pueden periódica- mente ejercer sus funciones y todos los alumnos pasar por esos -- cargos.

La escuela será como una democracia verdadera.

8.- Para desarrollar en el niño la idea de colaborar en la obra social, constantemente se le insinuará a que aporte su trabajo -- personal a una labor común. Que en la escuela halla por todas - partes huellas de su cooperación activa. Que sienta que toda co- sa (muebles, conejeras, gallineros, establos, instalaciones de -- luz y fuerza, y de las paredes y techos) sumen alguna parte de su actividad, para que se encuentre orgulloso de su obra.

II

REGLAS GENERALES

1.- La educación debe comenzar por mejorar o mantener la salud - del cuerpo, que es inherente a la salud del espíritu. Mientras más débil es el cuerpo más nos manda decía Rousseau: mientras es más fuerte nos obedece mejor.

2.- El juego y el trabajo serán los factores principales del desenvolvimiento físico.

3.- La escuela no pretenderá enseñar a todos las mismas actividades. Por el contrario, buscará las aficiones, actitudes y vocación de cada alumno para encauzar sus energías a la función social que haya nacido.

4.- Las escuelas serán mixtas. Los niños y las niñas trabajarán y comerán juntos; compartirán una vida sana y sin prejuicios, libre.

III

DESARROLLO DEL PLAN

ACTIVIDADES CAMPESTRES.- El campo de cultivo, la huerta -- con sus flores y hostalizas. Los árboles frutales. El gallinero, la conejera, el apiario, etc. Consultas científicas al alcance de los alumnos y notas en su diario.

Visitas a establos, a campos cultivados. Permanencia de -- los alumnos en esos centros de trabajo por varias horas, frecuentemente, para que traigan al taller y al huerto de la escuela experiencias, semillas, plantas, etc.

TRABAJOS.- Por lo menos uno de los siguientes:

Cestería, alfarería, confección de juguetes, tejidos en telar, desde cardar la lana o despepitar el algodón, curtiduría, carpintería, herrería, albañilería y cantería, taller mecánico si fuere dable. Los alumnos elegirán un oficio hasta dominarlo.

Utilización de productos animales, vegetales y minerales de la región.

Desmante y arreglo de relojes, motores, máquinas de coser - etc. Manejo del microscopio en el pequeño laboratorio de la escuela. Instalación del aparato de radio. Manejo del tractor de la agricultura, del automóvil.

PEQUEÑAS INDUSTRIAS.- Tejidos de fibras, curtiduría, fabricación de mantequilla, quesos, etc., jabonería, extracción de aceites o grasas, alguna industria regional, manejo de aparatos que simplifiquen el trabajo y aumenten las utilidades.

EXPRESION.- La conversación, los cuentos (los folclóricos) los dibujos, la medida y el cálculo, la lectura y la escritura, la colección, la redacción de un diario, etc., la medida y el -- cálculo por escrito, el dibujo en forma de croquis, diseños, planos, aparatos, etc., a escala.

El baile, las evoluciones (los folclóricos).

Redacción de boletines para los alumnos, memoria, posturas literarias, composiciones de elementos regionales, leyendas, pasajes históricos, etc.

La expresión artística (labor personal).

Las investigaciones, los experimentos, la construcción de aparatos.

CULTURA FISICA.- Baños, paseos, juegos manuales, excursiones a talleres, a fábricas, a campos sembrados, a establecimientos especiales, juegos útiles: natación, patinado, bicicleta, etc., deporte.

PARA LAS NIÑAS.- Algunas de las ocupaciones anteriores, a su elección y además: hilados, tejidos, costura, cocina (pueden concurrir los niños), panadería (también para niños). Cuidado de la casa.

LA PRINCIPAL.- Conferencia dentro del plantel para explicar a los vecinos los artículos constitucionales más importantes. Formación de sociedades culturales y fomento y ayuda a sindicatos de obreros y campesinos existentes. Comidas periódicas preparadas en la escuela. Reuniones sociales, intervención de la escuela en todo lo que signifique lucha por el bien y el mejoramiento del proletario exaltación de los valores escolares con el medio laborante.

ANEXO No. 2

PROGRAMA PARA LA ESCUELA RURAL

ACTIVIDADES PARA EL AÑO PREPARATORIO.

De un modo general se recomiendan para este año las actividades siguientes:

- 1) Los niños tomarán parte en las actividades que tienen por objeto el cultivo y cuidado del huerto escolar, así como la construcción de gallineros, conejeras, apiarios, etc., desempeñando las labores más sencillas como auxiliares de los alumnos mayores.
- 2) Harán excursiones acompañados por el maestro a los alrededores del poblado haciéndoles notar en ellas la configuración del terreno, los accidentes más notables, las plantas y animales propios de la región, las actividades de los campesinos, etc., dándoles a la vez las nociones más sencillas sobre la situación de los diversos lugares o accidentes, distancias que los separan, tiempo que se tarda uno para llegar de un lugar a otro, etc. Estas excursiones se aprovecharán también para recoger ejemplares destinados al Museo Escolar. Los maestros establecerán la hora del cuento dedicando, cuando menos, una hora semanal para referir a los niños cuentos que constituirán centros de interés cuya expresión se traduzca en trabajos manuales, de dibujo o de otra índole, para vitalizar las labores escolares.
- 3) El maestro motivará pláticas relacionadas con las diversas actividades a que se entreguen los niños, con el fin principal de cultivar en ellos el lenguaje hablado y aprovechará todas las oportunidades que se le presenten para corregir la dicción de los alumnos y enriquecer su vocabulario.

- 4) Aprovechando igualmente las actividades de los niños en el hogar y en la escuela y las excursiones que se efectúen ha rán operaciones intuitivas de cálculo, dentro de los lími- tes que corresponden a sus propias necesidades.
- 5) Como ejercicios de expresión, representarán por medio de - dibujo y el modelado, escenas de la vida infantil.
- 6) Construcción de casitas de juguete, hechas con varilla, po pote, barro, arena y otros materiales que se encuentren al alcance de los niños.
- 7) Los niños deberán hacer ejercicios que favorezcan su desa- rrollo y les permita adquirir un completo dominio sobre -- sus miembros. La Educación Física que con este motivo se dé, comprenderá ejercicios muy sencillos de posiciones, -- alineamientos y marchas, bailables, ejercicios sencillos - calisténicos y rítmicos, juegos organizados y juegos li--- bres, espontáneos y vivos.
- 8) El canto debe ser considerado como uno de los instrumentos más preciosos de la cultura, y en consecuencia, se enseña- rán canciones nacionales y regionales, cuya letra sea sen- cilla y sana y cuya melodía sea realmente bella.
- 9) Los maestros procurarán ir formando en los niños los hábi- tos fundamentales dela buena salud, tales como el aseo pe rsonal y de los vestidos. Las prácticas que se realicen - motivarán conversaciones higiénicas muy sencillas.
- 10) Se procurará despertar en los niños el sentimiento de amor a la Patria, a cuyo efecto en los días de fiesta nacional se les dirigirán pláticas alusivas, se les hará participar en los festivales que con tal motivo se organicen, y se -- les hará conocer en retrato a los libertadores de México. Es conveniente que aprovechando estas ceremonias, los ni-- ños adquieran el hábito de saludar a la bandera con todo - respeto y que aprendan a venerar a nuestros héroes y a can tar el himno nacional.

OBSERVACIONES.

- 1.- En este año las actividades serán iguales para niños y niñas.
- 2.- Si las condiciones sociales de los niños lo permiten, puede iniciarse en la segunda mitad del año preparatorio la enseñanza del lenguaje escrito.

ACTIVIDADES PARA EL SEGUNDO CURSO

Con relación a la nutrición.

- a) Siembra y cuidado de hortalizas y cereales. Cultivo y cuidado del jardín.
- b) Participación en el cuidado de los animales, como aves del corral, gansos, palomas, vacas, cabras, cerdos.
- c) Recolección de frutos, semillas, flores, raíces, tallos, hojas y huevos, insectos, etc., para enriquecer el Museo Escolar.
- d) Organización de concursos de cultivo. Organización de festivales con motivo de la siembra, los concursos y las cosechas.
- e) Preparación de ensaladas sencillas y de encurtidos de frutas y legumbres, utilizando los productos de la hortaliza escolar.
- f) Preparación de bebidas en frío, aprovechando jugo de diversas frutas: limón, naranja, piña, etc.
- g) Prácticas sociales; sentarse en silla, comer en mesa; manera de llevar los alimentos a la boca y de masticar; mondar frutas, etc.

Con relación a la defensa.

- a) Construcción de cuevas y de casas del estilo de las que usó el hombre primitivo.
- b) Construcción de una choza de juguete con sus anexos estrictamente necesarios.

- c) Cuidado de animales domésticos que defienden y sirven al hombre: perro, gato, etc. Formación de ligas para combatir -- los insectos dañinos más comunes.
- d) Prácticas de aseo personal, enseñar al niño en la propia escuela hasta que adquiriera los hábitos correspondientes a lavarse su cuerpo y con especialidad la boca, los pies, las manos y la cabeza; a cortarse las uñas; a limpiarse los oídos y fosas nasales; a peinarse, abotonarse y atarse los vestidos, a cepillar su ropa y dar lustre a su calzado. De estas prácticas los maestros motivarán sencillas conversaciones de carácter higiénico.
- e) Lavado de piezas pequeñas de ropa blanca. con especialidad -- la de uso del alumno.
- f) Corte y costuras de sencillas piezas de ropa, iniciando los trabajos con motivo de la confección de vestidos de los habitantes de la choza juguete.

Cón relación a la vida comunal.

- a) En cada grupo escolar se formarán comisiones que revistan la más sencilla de las formas que en sus agrupaciones adoptó el hombre primitivo y se les señalaron como trabajo de cooperación: el aseo y decorado del salón de clases, el cuidado del jardín y la protección a los niños pequeños y animales.
- b) Juegos que pongan en ejercicio las actividades físicas: marchas, saltos, carreras, bailes y cantos regionales o de carácter nacional, con la mira de aprovechar estas actividades en las fiestas escolares.
- c) Narraciones de cuentos en la forma que se ha indicado en el año preparatorio. Fabricación de juguetes utilizando barro, cartón, madera, tule y palma. Estos juguetes servirán de -- adorno a la choza juguete señalada para este año, y se procurará que el tipo de los muebles y adornos que el niño construya, esté en relación con la habitación que va a adornar, teniendo cuidado, al construirlos, de utilizar herramientas de fácil manejo y materiales de los más conocidos en la localidad.

- d) Excursiones a centros de producción: huertos, jardines, --- granjas, campos de cultivo y bosques.
- e) Tejidos sencillos de tule, palma e ixtle o de otros materiales de la región que puedan utilizarse en la fabricación de mallas, redes, esteras, cestos y bolsas.
- f) Visitas a centros de industrias de carácter primitivo: alfarerías, cesterías, telares, talleres de cantería y molinos - de granos.

CORRELACION MENTAL LENGUA NACIONAL.

Conversaciones en las que los niños informen acerca de los - trabajos que han emprendido para el trabajo de las plantas y de - los animales y para hacer sus construcciones; igualmente darán -- cuenta de la forma en que han cooperado para la realización de -- obras en que se hace necesario sumar los esfuerzos de varios alumnos y de su actuación en el gobierno de la escuela.

Descripción de hábitos y costumbres observados en animales - que cuiden en la escuela o en su hogar y de fenómenos que obser-- ven en las plantas que cultiven.

Relatos de las visitas que hallan efectuado a centros indus-- triales, jardines, huertos, bosques.

Reproducción oral de los relatos, anécdotas, leyendas, cuen-- tos que haga el maestro, a cuyo efecto deberá instituirse la hora del cuento.

Recitaciones adecuadas a la edad, intereses y actividades de los educandos y dramatización de las mismas.

APRENDIZAJE DE LA LECTURA - ESCRITURA

Lectura de anuncios, libros de texto y de periódicos.

EXPRESION ESCRITA: Formación de frases en relación con las actividades que los niños llevan a cabo.

CALCULO. Conocimiento del sistema nacional monetario y aprendizaje simultáneo de las cuatro operaciones fundamentales, motivadas por el aspecto cuantitativo de los trabajos que realicen.

Ejercicios que tiendan a dar habilidad en las cuatro operaciones fundamentales empleando los números de la primera centena.

Resolución de problemas mentales y por escrito derivados de los trabajos y experiencias de los niños, sin que excedan de cien las cantidades que se empleen.

Ideas sobre la forma, posición y situación de los cuerpos, derivada de las observaciones y actividades de los niños.

CULTO A LA PATRIA

Este capítulo comprenderá:

a) Conocimiento de la localidad y sus alrededores: caminos vecinales, vías férreas, telefónicas y telegráficas que la ponen en comunicación con los pueblos vecinos. Ciudades con las cuales tiene comercio.

Productos más importantes y lugares de consumo.

b) Informaciones relativas al origen del pueblo mexicano. -- Quién proclamó la independencia de México. Pláticas sobre los hombres más notables de nuestra historia: Morelos, Juárez, Guerrero, Madero.

c) Información muy somera relativa a nuestra organización política actual, a fin de que los niños tengan una idea de lo que debe ser un gobierno popular.

- d) Dramatización de algunos episodios de nuestra historia, en que tomen parte los niños con motivo de las fiestas nacionales.
- e) Saludo a la bandera y canto del Himno Nacional.

OBSERVACIONES.

- a) En este año no habrá fundamentalmente diferencias entre las actividades de los niños y de las niñas.
- b) Predominarán las actividades motoras y constructoras.
- c) Las actividades que ocupen al niño afectarán tal forma, que no revistan la seriedad del trabajo formal, sino que serán desarrolladas dentro de un ambiente alegre, natural y espontáneo -- que produzca en los niños la impresión de que el trabajo es fuente de placer y de que el juego es útil.

ACTIVIDADES PARA EL SEGUNDO AÑO

Con relación a la nutrición.

- a) Siembra y cultivo de hortalizas, plantas y leguminosas, gramináceas y forrajeras.
Plantación de árboles y celebración de Fiesta del Arbol.
- b) Cuidado de animales como: aves de corral, palomas, gansos, conejos, borregos, cabras, cerdos, vacas, abejas, gusanos de seda, peces.
- c) Recolección de frutos, semillas, raíces, tallos, hojas, huevos, leche, miel, enriqueciendo el Museo Escolar, arreglando dicho Museo, haciendo la clasificación, redactando y poniendo las etiquetas y formando catálogo.

d) Prácticas de economía e higiene domésticas, servicio de la mesa, arreglo y colocación de los trastos de cocina y de comedor; el bracero común, uso de la leña y del carbón en la cocción de los alimentos.

e) Preparación de alimentos basada en simples prácticas de cocina: ensaladas, legumbres hervidas, carnes blancas, rojas y magras, asadas y cocidas, huevos hervidos, fritos, asados, cocidos, encurtidos; dulces y conservas de fácil preparación tales como cereales y féculas en leche, frutos en jarabe; trituración de granos, maíz, garbanzo y arvejo.

f) El Agua: procedimientos comunes para hacerla potable.

g) Continuarán las prácticas sociales indicadas en el primer año.

CON RELACION A LA DEFENSA.

a) Proyecto de construcción en pequeño de una casa rural, - construyéndolo sus anexos y equipo de útiles y muebles.

b) Reparaciones sencillas en el mobiliario escolar y en el del hogar. Trabajos de atornillar, clavar, armar y desarmar, pintar y barnizar.

c) Pintar los muros, puertas y escaleras del hogar o de la escuela así como resanar las paredes y pavimentos con mezcla, yeso y cemento. Pegar ladrillos, losas y mosaicos en los corredores o patios de la escuela.

d) Formación de Sociedades Protectoras de Animales Útiles - al hombre tales como lagartijas, sapos, lechuzas, mariposas y algunos pájaros; y de ligas para combatir animales dañinos al hombre, a las plantas y a los animales útiles.

e) Hábitos de aseo personal e higiene colectiva: lavado general y parcial del cuerpo; aseo y desmanchado del vestido; limpieza del patio, corredores y salas de clase del plantel; aseo y conservación de instrumentos, herramientas y útiles escolares. La recámara: principales prácticas relativas a su aseo, arreglo, -- ventilación y desinfección. Clubes de aseo y ornato.

f) Lavado y planchado de ropa blanca y de color con especialidad en telas de algodón y de lana: fijación de colores en telas lavables, usando de preferencia la ropa de los alumnos.

g) Corte y costura de sencillas piezas de ropa; zurcidos, remiendos, ojales y pegado de botones. Fabricación de sombreros de palma y tela.

CON RELACION A LA VIDA COMUNAL.

a) Formación de sociedades cuyas actividades serán: aseo y decorado de la escuela; participación en el gobierno escolar; -- protección de animales y plantas útiles.

b) Ejercicios de actividad física: marchas, saltos, carreras, luchas, bailes, cantos, juegos y deportes sencillos; Liga de Exploradores.

c) Recolección de plumas, pelos, cera, capullos y otros materiales usados en los trabajos manuales para el museo escolar.

d) Fabricación de objetos utilizando arcilla, madera, materiales textiles, plumas, pelos y pieles.

e) Excursiones a centros de vida y de producción: huertas, jardines botánicos y zoológicos, bosque y campos, establos y granjas.

CORRELACION MENTAL. LENGUA NACIONAL.

Conversaciones en las que el niño relate sus observaciones y experiencias. Relato acerca de trabajos investigaciones y descubrimientos que el hombre, a través del tiempo ha realizado, en la serie de actividades en que el niño va participando; narraciones y descripciones acerca de los lugares visitados por los niños, tendientes a enriquecer su vocabulario, aumentar su ilustración y desarrollar sus sentimientos estéticos. Ejercicios de redacción y composición motivados por trabajos que realicen los niños: recados,

cartas y otros documentos. Lectura de cuentos y formación de una Biblioteca Infantil.

CIENCIAS NATURALES.

Estudio e investigación provocados por el cuidado y el cultivo de plantas; reconocimiento de tierras arcillosas, arenosas y calcáreas; abonos y fertilizadores. Anotación con respecto al desarrollo, alimentación y vida de las plantas que cultiven en los jardines escolares o en plantaciones apropiadas en donde haya jardines. Estudio de las causas que perjudican la vida de las plantas y medio de combatirlas; procedimientos para descubrir los parásitos y plantas nocivas. Rotación de cultivos.

Estudio de hechos y fenómenos relacionados con la vida de los animales dando a conocer las causas que la perjudican para eliminarlas y los medios apropiados para aumentar ejemplares útiles.

GEOGRAFIA.

Excursiones que tengan por objeto dar a conocer los accidentes del terreno, las vías que ponen en comunicación el pequeño poblado con los pueblos vecinos; el clima y producciones del lugar, los centros de producción agrícola, industrial o minera, etc. Información muy somera relativa a la configuración de nuestro país, sus vías de comunicación, su comercio y sus relaciones con países vecinos.

HISTORIA.

Pláticas que tengan por objeto dar a conocer a grandes rasgos la historia de nuestra patria y lo que nuestros antepasados han hecho por nosotros, celebrando en la escuela, con ese motivo sencillas ceremonias en las que los niños deben tener una participación activa.

Se harán dramatizaciones de los episodios más importantes de la vida nacional se formarán álbumes que contengan la mayor información relativa a los grandes acontecimientos de nuestra historia.

Los niños cantarán el himno nacional y adquirirán el hábito de saludar a la bandera con toda reverencia.

CIVISMO.

Desde el año preparatorio se procurará que los niños tomen parte en el gobierno de la escuela; pero al llegar a este año, -- los alumnos deben tener ya conciencia de sus deberes y derechos -- en lo relativo a la vida escolar y las informaciones indispensables para tener idea de como es el gobierno nacional.

CALCULO.

Conocimiento de las cuatro operaciones fundamentales con enteros y fracciones haciendo lo posible por que los alumnos las -- efectúen con exactitud y rapidez. Problemas numéricos derivados de actividades escolares del niño. Percepción de las formas y -- figuras que existen en la naturaleza y aplicación de las construcciones manuales.

El canto y la educación física se vendrán enseñando sistemáticamente, aprovechando esas actividades en las fiestas escolares.

El programa para las escuelas destinadas a las comunidades -- rurales no indígenas, será fundamentalmente el mismo que se acaba de señalar, pero en aquellas regiones en que la opinión pública -- se manifieste vigorosa en el sentido de que en el primer año se enseñe a los niños a leer y a escribir, los maestros pueden hacer lo.

güentes trabajos de enseñanza:

- I. De desanalfabetización y de carácter cultural.
- II. De conocimientos prácticos que mejoren la vida y trabajos de los alumnos.
- III. De orientación social (asuntos relativos al trabajo, capital y cuestiones obreras).
- IV. De educación social (festividades, conciertos, reuniones)

ANEXO 3-4

EL SISTEMA DE ESCUELAS RURALES EN MEXICO
PUBLICACIONES DE LA SEP. TALLERES GRA-
FICOS DE LA NACION. MEXICO, 1927

1. El estado de atraso que en todos los órdenes guardan las comunidades rurales de nuestro país, ha planteado al Gobierno emanado de la revolución, el problema de la vida rural, el cual reclama imperiosamente una solución satisfactoria inmediata si es que la República ha de figurar entre los pueblos civilizados.

2. El problema de la vida rural que resume entre otras, las cuestiones de cómo hacer el suelo más productivo, como dar al campesino mayor bienestar y más comodidades, como incorporarlo a la civilización actual y cómo hacer la vida del campesino más grata y agradable, no es solamente un problema educativo. Para resolverlo han de unirse a la escuela los factores económico y sociológico: es decir, a la labor del maestro, debe asociarse la del economista y la del sociólogo.

3. La Escuela Rural, sin embargo, debe aportar para la solución del problema un contingente valioso. En efecto, su labor no debe concretarse a preparar una nueva generación de campesinos que llegue a entender y amar la vida rural de un modo más inteligente; su acción debe extenderse a la comunidad hasta lograr conseguir para ella mejores métodos de vida, mejores métodos de trabajo, mejor organización social, mejores medios de comunicación, mejor salubridad y mejor atmósfera espiritual.

4. La Escuela Rural como institución directamente encaminada a preparar las generaciones nuevas debe:

a) Educar a los niños para la Escuela Rural y no para la vida urbana. Esto quiere decir que la Escuela Rural debe tener un programa adecuado y propio y no adoptar los de educación urbana.

b) Enseñar menos dentro de las aulas y cada vez más fuera de los salones de clase, a través de la experiencia.

c) Seguir un programa práctico de estudios en el que las asignaturas y actividades que comprenda sea la expresión fiel de las necesidades y aspiraciones de la comunidad rural y de las diversas fases de la vida del campo. Con esto se quiere indicar que el programa de estudios no es uniforme para todas las escuelas; las de cada -- región tienen su programa particular dentro del criterio que sobre -- educación rural sustenta la Secretaría.

5. La Escuela Rural es la institución educativa por excelencia, señalada para los pueblos como el nuestro, cuyo progreso económico radica fundamentalmente en el cultivo inteligente de la tierra y en la explotación racional de las industrias que con la vida rural tienen conexión.

6. La Escuela Rural es igualmente la más indicada, para un -- país que como México, aspira a llegar a un estado social de mayor -- equidad y de mayor justicia. Es la institución educativa más democrática: primero, porque se dirige al mayor número; y segundo, porque está llamada a corregir el error en que hemos incurrido durante más de un siglo, de formar, mediante la educación unos cuantos sabios en medio de millones de analfabetas. Esto explica la simpatía con que el Gobierno emanado de la revolución mira el problema de las Escuelas Rurales y la devoción que pone para multiplicar su número y extender su acción igualitaria hasta los más pequeños poblados del -- territorio nacional.

7. Desde el punto de vista ético, es también una institución útil: ella ha de combatir, por todos los medios que estén a su alcance, los siguientes factores de degeneración de la raza que constituyen un triángulo trágico: fanatismo, alcoholismo y uniones -- sexuales prematuras.

8. Las Escuelas Rurales destinadas a la incorporación cultural del indio, tienen, además una función particular: el uso del idioma castellano como base de la incorporación que se persigue, y la creación de fuertes vínculos de solidaridad entre indios y mestizos por ser ésta la piedra angular del ideal nacionalista.

9. Así pues, la Escuela Rural no es una escuela de "Peor es nada". Debe comprender, por el contrario, todos los grados de enseñanza, desde el más modesto y más bajo hasta el más elevado.

En consecuencia es preciso despojarnos del error de creer que Escuela Rural es sinónimo de escuela rudimental, desmantelada y atendida por maestros improvisados sin preparación alguna. Si en nuestro país funcionan escuelas de éste último tipo, ello se debe a circunstancias económicas del momento: pero alentamos el ideal de ir las transformando en Escuelas Rurales tal como deben ser, tan pronto como las condiciones lo permitan.

ORGANIZACION DE LAS ESCUELAS RURALES

1. Es de desearse que la educación rural de carácter primario sea completa y comprenda los tres ciclos correspondientes a las escuelas urbanas. La realización de éste ideal prodrá conseguirse adoptando en lo administrativo el sistema de consolidación de escuelas, mediante el cual pueden los alumnos ampliar su instrucción pasando de una escuela de tipo inferior a otra de carácter más avanzado, cuando han acabado su instrucción en la primaria.

2. Aunque este tipo de organización es económico, reclama, sin embargo, además de buenas carreteras, medios rápidos de transporte que el país no está en condiciones de expensar. Estas dificultades económicas momentáneas no deben desalentarnos; y en ésta virtud ya estudia el Departamento la forma de ensayar este sistema.

3. Colocándonos en un plano practicable, las Escuelas Rurales que estamos organizando son de un tipo sencillo y rudimental; están

atendidas algunas por un sólo maestro, y otras por dos o tres, -- cuando más, incluyendo al Director; e imparten la educación rural que se considera absolutamente indispensable para promover el progreso de los campesinos.

4. La Escuela Rural es mixta, con el fin de lograr simultáneamente la cultura de hombres y mujeres y hacer desaparecer las desigualdades que han perdurado a través de los tiempos convirtiendo a la mujer en una esclava del hombre.

5. Las Escuelas Rurales tienen dos períodos de trabajo diario: durante el día funcionan con el carácter de escuelas de niños, y en las horas vespertinas o nocturnas atienden a los adultos.

6. Aparte de ésta labor formal de educación, las Escuelas Rurales realizan una intensa labor social reuniendo a los habitantes de la comunidad periódicamente, pero con la mayor frecuencia posible, para efectuar fiestas de salón o deportivas, para comentar los acontecimientos sobresalientes de la vida nacional, para cambiar impresiones sobre los problemas y preocupaciones que afectan de algún modo la vida del poblado, para instituir agrupaciones de diversa índole cuando hay motivo para ello, etc. En esta interesantísima labor, algunos de nuestros maestros rurales han realizado verdaderos prodigios, si se tiene en cuenta los medios tan exiguos de que han podido disponer.

7. El trabajo diario en las Escuelas Rurales comunmente está en consonancia con las costumbres de la región y con las necesidades de la comunidad.

En cuanto a la duración del año escolar y la época de vacaciones, las escuelas rurales se ajustan a las disposiciones que dictan las direcciones de educación federal respectivas, teniendo en cuenta las condiciones del clima y las ocupaciones de los habitantes.

EL EDIFICIO, SUS DEPENDENCIAS Y ANEXOS
Y SU EQUIPO

1. En este particular, nuestras escuelas rurales dejan mucho que desear. Dada la premura con que las hemos establecido, nos -- hemos conformado con locales improvisados que fueran construídos -- para otros usos y están muy lejos de llenar las condiciones que nosotros deseamos. Esto, no obstante, las reiteradas gestiones de -- nuestros inspectores y la valiosa iniciativa de los maestros, han -- logrado que en algunos poblados levanten los vecinos locales adecuados, como podrá verse en la sección de este libro destinado a monografías de escuelas.

2. El Departamento ha recomendado a los Directores de Educación y a los Inspectores, que en lo posible procuren conseguir para cada Escuela Rural un local adecuado y los anexos indispensables -- para el mejor funcionamiento de la institución.

3. Para fijar las condiciones del local y determinar sus dependencias y anexos así como su equipo, habrán de considerarse primero los siguientes factores: población escolar, número de maestros necesarios, grupos que comprenderá la escuela, actividades predominantes y condiciones económicas de la localidad. Los primeros de éstos factores son obvios, pero el último necesita alguna explicación. Donde la ocupación predominante de la gente sea la agricultura, los campos de cultivo de la escuela tendrán que ser más --- amplios y la cría y cuidado de animales estará en conexión con la --- importancia de los trabajos agrícolas; las regiones que se dedican a la cría de ganado son relativamente pobres, la población escasa y sus explotaciones rurales son reducidas, de modo que la escuela --- rural de esas localidades no exige muchas ni grandes dependencias; en las regiones netamente industriales, la Escuela Rural aprenderá también trabajos agrícolas, pero necesitará principalmente depen--- dencias industriales.

4. Hasta donde sea posible el edificio escolar debe ser el --- mejor de la comunidad por su apariencia y estructura y por sus comodidades. Los más modestos pueden ser de una sola aula o de dos y de éstas aulas pueden igualmente, ser del tipo cerrado o abierto.

ANEXO 3

AULAS CERRADAS

Su capacidad será de cuarenta alumnos, disponiendo de un metro cuadrado de área. Sus dimensiones serán: 8 metros de largo por 5 de ancho y por 3.50 a 4 metros de altura desde el piso a la parte inferior del techo. El piso se construirá a un metro arriba del suelo, tanto por higiene como para lograr un mejor aspecto estético. La iluminación de las aulas se hará por tres lados mediante grandes ventanas de 1.20 metros de ancho y de 2.20 a 2.50 metros de altura. En el costado que carezca de ventanas se colocará el pizarrón y la mesa de escritorio del profesor. En el mismo lado y dentro del muro, se dejará un pequeño espacio a manera de alacena para que sirva de estante y de librero. El pizarrón se proyectará de manera que quede construido en el mismo muro a base de cemento o clavando la tela apizarrada en el mismo muro y poniéndose un marco de madera de unos cinco centímetros de ancho para darle vista. Es oportuno sugerir que en tierra caliente estas aulas tengan alrededor corredores amplio.

En las escuelas de dos aulas, ambos salones se comunicarán por un pasillo cubierto que dará acceso a una pequeña oficina para el Director, de tres metros por dos metros treinta centímetros.

La entrada a la aula o a la escuela se hará por una escalera construida al frente.

AULAS ABIERTAS

Son de más fácil construcción, pero deben ser más espaciosas disponiendo por lo menos cada una de metro y medio cuadrado y adicionándose un pequeño cuadro de cuatro o cinco metros para guardar la herramienta y materiales empleados en el trabajo de la escuela. Estas aulas podrán instalarse debajo de los árboles grandes o copudos o construirse haciendo simplemente techos de dos aguas teja acanalada soportados por pilastras de mampostería o postes de madera. Alrededor de esta aula se construirá una pequeña barda de no más de un metro de

altura con una o dos puertas de entrada. Para completar esta aula se proyectaran en su derredor pequeñas parcelas de cultivo dedicadas al adorno de la escuela y a la observación de los alumnos, pero no a los trabajos formales de agricultura.

5. Se recomienda muy especialmente que el edificio de la Escuela Rural cuente con una sala de regulares dimensiones destinada a las reuniones sociales: la misma sala puede servir para la biblioteca de la comunidad. Si las condiciones económicas no permiten ésta mejora, entonces bien puede acondicionarse para el objeto una de las salas dotándola con sillas simplemente y con algunas mesas ordinarias.

La otra aula tendrá mesa bancos y se destinará exclusivamente a trabajos de dibujo y escritura. La biblioteca podrá emplearse como sala de clase, en combinación con la otra aula, adoptando el sistema de relevos.

6. Siendo absolutamente indispensable que el maestro viva en la escuela, el edificio escolar tendrá una construcción anexa para habitación. En esta construcción el maestro dispondrá de una pequeña sala, de una recámara, de su cocina y comedor, de su W.C. y lavadero y de una pequeña azotehuela.

ANEXO No. 4

8. ANEXOS PARA LA CRÍA Y CUIDADO DE ANIMALES.

La cría y cuidado de animales reclama mayores construcciones. La importancia y número de ellos dependen de las especies que se críen y del número de cabezas que se tengan; pero para una Escuela Rural modesta que tenga los animales domésticos indispensables, tendremos que considerar las siguientes construcciones:

1. GALLINEROS. Incluirán un pequeño cuarto para la incubación que en caso necesario puede ser suplido por el cuarto de herramientas de que ya se habló; un pequeño criadero de pollos y los gallineros que sean necesarios de acuerdo con el número de animales que se tengan. Es conveniente que estos gallineros se diseñen a base de un número no menor de 10 gallinas ni mayor de 50, con su corral correspondiente.

2. CASETAS PARA CERDOS. Para los cerdos será conveniente tener dos casetas móviles dentro de un corral que se cultivará para que los cerdos tengan alimento verde en la época oportuna, se recomienda que las escuelas rurales no tengan únicamente machos que sólo consumen, es conveniente que tengan hembras para cría, por lo menos dos.

3. CONSTRUCCIONES PARA VACAS, CABRAS Y BORREGOS. Estos animales se pueden alojar en una pequeña construcción en donde haya departamentos para las vacas y sus becerros y para las cabras y ovejas. La superficie del corral anexo puede calcularse y a metro y medio cuadrado por cada animal pequeño y por brego o cabra y de 6 metros cuadrados por cada vaca.

4. CONEJERAS. Las construcciones para los conejos no son muy grandes. Basta tener unas cuatro jaulas para las conejas, otro para el macho y uno o dos departamentos para las crías, todo esto debajo de un tejado para que no reclame tanto trabajo ni requiera capital.

ANEXO No. 5

ASUNTO: Rinde informe relativo a los trabajos de la Misión Cultural enviada a Tepehuanes, Dgo.

Al Jefe del Departamento Escolar de la Secretaría de Educación Pública Federal.

Me es honroso rendir a Ud. el presente informe relativo a los trabajos realizados por la Misión Cultural que actuó en Tepehuanes, Dgo. y cuya jefatura me fué confiada.

SALIDA DE LA MISION:

Vencidas las dificultades que se presentaron para la obtención de fondos a viáticos y gastos de la curtiduría, así como los que originó la equivocación sufrida al solicitar los pases de ferrocarril que se pidieron para Durango cuando deberían ser para Tepehuanes, salió la Misión por partes, habiendo sido los primeros en llegar los señores: Dr. Carlos Ferrer Mac Gregor y el Profr. Andrés Pérez.

Los señores profesores Jesús María Lemus, Alfredo Carrasco y yo arribamos a Durango el día 11, pero como solamente hay tren para Tepehuanes los lunes, miércoles y viernes, hubimos que esperar hasta el 14 en que llegamos al punto de reunión.

APERTURA DE CLASES:

Los maestros rurales acatando órdenes superiores, llegaron el día 7, el -- marcado para la apertura de clases; de ese día al día 11 lo ocuparon, bajo la dirección del Sr. Profr. Jesús Delgado en rendir datos estadísticos, aprender varios coros que unos conocían y otros no y en trabajos de organización.

El Inspector Instructor, Sr. Delgado, formó la matrícula que me permitió acompañar a este informe.

Al llegar los primeros profesores, cumpliendo con disposiciones mías, — abrieron los cursos con una sencilla ceremonia que presidió la autoridad municipal. Esto se efectuó a las 8 de la mañana del día 12 del pasado diciembre.

HORARIO.

Atendiendo al clima y a las costumbres del lugar, formulé el horario siguiente:

- De 7 a 8 .- Educación Física.
- " 8 a 9 .- Libre (almuerzo).
- " 9 a 10 .- Técnica de La Enseñanza.
- " 10 a 11 .- Higiene y Psicotecnia.
- " 11 a 12 .- Solfeo y Orfeones.
- " 12 a 13 .- Organización Escolar.
- " 13 a 14 .- Libre (comida)
- " 14 a 17 .- Curtiduría
- " 17 a 18 .- Educación Física.

Después de estar rigiendo este horario, llegó el formulado por ese Departamento. No me fué posible seguirlo porque no era posible iniciar las clases a las seis de la mañana pues, a era hora y en aquella latitud y por estar la población rodeada de elevaciones, no amanece todavía. Además siendo la temperatura muy fría por las frecuentes nevadas y heladas que no nos abandonaron durante todo el tiempo de clases y no estando el personal de maestros rurales acostumbrados a ella, considere la hora inoportuna.

Como la mentalidad de los maestros y los alumnos no esta muy cultivada ni es muy alta y su atención no es muy completa, dos horas de clase sobre el mismo asunto les producían cansancio y poco podían aprovechar.

Con la sinceridad que me caracteriza y deseando solamente una mejor organización para estas misiones, estimo como un error la formación de un horario único, pues hay que tener en cuenta, para elaborarlo, el medio en que la misión actúa, el personal y sus costumbres y las del poblado se verifican.

Los jefes de misión son los únicos capacitados para formarlos tocando - ese Departamento señalar únicamente el mínimo de tiempo que deberá consagrarse al trabajo diario y a cada asignatura; aunque éste puede aumentar.

EL LOCAL DE CLASES:

Para el desempeño de nuestras labores dispusimos de un salón en forma de escuadra y de un patio de 20 x 20 metros, situados ambos frente al jardín de la población.

El mobiliario que utilizamos se formó de varias mesas de comedor, sillas, bancas sin respaldo y un pizarrón; lo que en el poblado fué más fácil conseguir.

La clase de curtiduría se estableció en la casa de la Sra. Enriqueta - Rubio, por contarse allí con agua en abundancia.

La de solfeo y de Orfeones se dió en la casa del Sr. Jesús Frago - quien nos presto salón y piano.

No pudimos pues quejarnos de falta de comodidad.

NUESTRAS LABORES:

El Dr. Carlos Ferrer Mac. Gregor, encargado de las clases de Higiene y - Psicotecnia, desarrolló un vasto programa que, en detalle, puede verse en el informe que rendirá a su Departamento. Además de su clase, propagó, con un buen éxito, la vacuna yendo de casa en casa, acompañado de un maestro rural que hacía práctica de ella.

El éxito de sus clases no fué muy lisonjero, no porque no poseyera la materia, sino porque el elemento alumno carecía de la preparación científica necesaria. Aprovecharon mucho, pero no respondieron, como debían a los es fuerzos del maestro. Este además, tiene un lenguaje demasiado elevado para los maestros.

El Sr. Profr. Andrés Pérez, encargado de la clase de Educación Física y Deportes, cumplió a satisfacción su cometido; pero le costó mucho trabajo triunfar en vista de que sus alumnos no tenían noción alguna de movimientos gimnásticos y les costaba mucho trabajo hacer lo que se les enseñaba.

No pudo, ni con su ejemplo, hacer que los maestros se bañaran después de los ejercicios o deportes, pues no disponiendo de un baño acondicionado - (no hay en toda la población), tenían que hacerlo en el río cuyas aguas esta ban heladas. Solamente el maestro Mario Mateo Valdéz fué el único que acom pañó al profesor.

Además, como el mayor número de alumnos pertenecía al sexo femenino, - carecía de indumentaria adecuada y no tenía la costumbre de hacerlo, se nega ron rotundamente al baño.

Con los grupos de niños y de adultos, tuvo un gran éxito, pues desarro llo en la población el gusto por los deportes.

En cambio, el Profesor Alfredo Carrasco, de Orfeones y solfeo alcanzó un triunfo caluroso: puso once canciones y dió la técnica del solfeo, eje mplarizando sus teorías con clases prácticas a niños de las escuelas municipa les.

También este maestro rendirá a la Dirección a que pertenece su informe pormenorizado.

Para corresponder las atenciones de la sociedad hizo una nueva canción "oye Tepehuana" que fué cantada en la fiesta de clausura y que gustó muchísi mo.

Hay que confesar, que para el canto, tienen admirables disposiciones - los maestros de Durango.

La clase de curtiduría fué también un éxito por la pericia que en el - ramo, tiene el profesor Jesús María Lerma. Los pocos maestros hombres aprendieron con relativa facilidad, distinguiéndose entre todos el maestro José - Refugio Barraza.

Se curtieron diez y ocho pieles, entre ellas una de un leopardo inmenso que, debido a las extensas y frecuentes nevadas, fué cazado en los alrededores del poblado; media del nacimiento de las orejas al de la cola, 1.75 m.; esta 90 y la altura era igual a la longitud de la cola. Esta piel curtida será entregada por el Profesor Lerma, al sr. Gral. Don Plutarco Elías Calles.

Fué curtida también otra de oso color café, cazado también en los alrededores. Las restantes pieles fueron de venado, lobo, zorra, cabra, tejón y liebre; unas fueron compradas y otras facilitadas por los vecinos para su curtido, pero conservando la propiedad de ellas.

Las pieles fueron repartidas entre los maestros y las otras quedaron - para el Museo que está formando la Dirección General de Educación Federal.

Asistió a esta clase el único curtidor existente en el rumbo quien naturalmente, fué uno de los más aprovechados.

Creo que si la industria fué bien escogida por la abundancia de materia prima no lo fué en relación con el personal, pues como ya lo he dicho, abundan las mujeres. Sin embargo, tres de ellas, las Sritas, Guadalupe Valenzuela, Sara Díaz y María Trinidad Acosta, fuertes y animosas, adquirieron buenos conocimientos prácticos. Las demás observaron todas las operaciones de curtido y tomaron valiosos apuntes.

Toca el turno a mi clase.

Se me dió un programa como para tres meses de clases contando con alumnos normalistas, por ejemplo, y como para un año de trabajo siendo los oyentes personas carentes de preparación científica y pedagógica.

Hecha la clasificación de mis alumnos, me convencí de que un quince por ciento tenía la educación primaria elemental y el resto ni eso. Hago la aclaración de que las maestras rurales más entendidas eran las Sritas. Sara Díaz, Guadalupe Valenzuela y Luz Betancourt y entre los maestros los señores Genaro - Trujillo, Mario Mateo Valdéz, Jorge Acosta y Pedro Abá.

¿Qué hacer? Lo que en este caso aconsejaba el buen sentido dar los conocimientos que faltaban y enseñar la técnica correspondiente.

Empecé esa doble labor, yendo lo más despacio posible y como el tiempo era muy poco, las alumnas no gustaban de la curtiduría que no estaba apropiada para ellas y como lo más importante era que aprendieran a enseñar, tome las -- dos horas de la tarde, cuando se repetían en la curtiduría operaciones ya vistas por las maestras y me consagué a continuar mis enseñanzas dando así mayor número de clases.

No hay que alarmarse mucho por lo dicho acerca de la mentalidad de los - alumnos, pues hay que tener en cuenta que no son sino aficionados de muy - buena voluntad y tezonudos en el trabajo a quienes falta la preparación correspondiente. Ningún maestro, mejor preparado que ellos, es capaz de servir por dos pesos diarios.

No tuve mucho que trabajar en la cuestión de la enseñanza de la escritura-lectura, porque conocían el llamado método natural. En este asunto me - limité a enseñarles a ordenar las clases para obtener mejores resultados para salvar las deficiencias que según ellos, presentaba el método.

Me detuve bastante en las demás partes de la Lengua Nacional lectura, -- ejercicios de redacción, descripción, recitación y ejercicios de lenguaje cuya técnica no les era muy familiar o era muy anticuada.

Carecían de buenos procedimientos para la enseñanza de la Enseñanza-Aritmética y aquí hube de detenerme bastante, hasta enseñarles los mejores modos - de enseñar las cuatro operaciones fundamentales y los de aplicarlas.

En asuntos de geometría tuve que enseñar la materia y la técnica correspondiente, para ir de acuerdo con las nuevas teorías, hice la transformación de un tallo en un cuerpo geométrico: el cilindro; éste, por la proyección (valiéndose de la luz solar y simplemente pasando por sus contornos un lápiz, me dió el paralelogramo rectángulo; valiéndome de la diagonal, lo dividí en dos triángulos rectángulos; con las dos formé dos triángulos obtusángulos y dos acutángulos, isósceles por sus líneas; e hice el estudio de todo esto.

Así procedí con otras cosas naturales hasta demostrarles que así como les había sido fácil y agradable la adquisición de estos conocimientos lo era para los niños. Por su puesto que cada una de estas clases fué aplicada a pequeñas construcciones y usados con motivo decorativo.

El asunto relativo al proyecto de trabajo fué también dominado, como lo prueban los trabajos originales que acompaño. Naturalmente que son incorrectos todavía, pero que la práctica constante, les dará mayores facilidades para corregirlos y perfeccionarlos. En ellos se verá que logré hacerles comprender que los conocimientos deben desprenderse de las actividades motoras; base fundamental de la escuela de la acción.

Comencé por proyectos de trabajo fácil de realizarse en un día y terminé con los generales para un mes o más tiempo.

Ilustré mis enseñanzas dando clases a los alumnos de las escuelas municipales, pues era de suma importancia evidenciar las teorías.

Todos estos asuntos fueron llevados hasta el segundo grado del segundo ciclo, por haber asistido a los cursos algunos maestros del Estado y de los municipios vecinos.

La cuestión de organización se limitó a la resolución de los problemas que se les habían presentado a los maestros en el ejercicios de mi profesión y fueron los siguientes:

1. La casa escuela y sus condiciones. La escuela al aire libre.
2. El mobiliario y la manera de sustituirlo ventajosamente.
3. La matrícula y su objeto.
4. La clasificación de los alumnos: física, pedagógica y mental.

5. El programa mínimo.
6. El horario escolar.
7. La organización del grupo.
8. La organización de una escuela de un solo maestro con dos o más grupos o grados.
9. La disciplina natural.
10. La promoción de alumnos dentro del año escolar.
11. Las pruebas finales.
12. La función social.

Estos asuntos, de suma importancia para alumnos, maestros y autoridades escolares, fueron tratados por mí lo más extensamente posibles en virtud de - que, sobre estos asuntos no tenían disposiciones de obedecer.

Especialmente me consagré, con mayor detenimiento, a tratar lo relativo a los puntos 1,2,4,5,6,8 y 12.

Me explicaré.

La casa escuela en lo general, está formada por una sola pieza que cede algún vecino entusiasta. Naturalmente que carece de las condiciones higiénicas más indispensables. Les falta algunas veces, por no decir las más, el patio y el campo de cultivo así como el agua, por aquí muy escasa, que debe sacarse de las norias. Los propietarios se niegan a que el maestro haga uso del patio que ellos necesitan también. Para evitar esto, sería conveniente no establecer ninguna escuela en aquellos poblados en que el vecindario o las autoridades no proporcionen una casa sola ni presten ayuda alguna a la institución. Así, en el Nayar, por ejemplo, los vecinos no solamente no proporcionan su contingente para el fomento de la escuela sino que la obstruccionaban; en cambio, en Pinos, población cercana a Tepehuanes, el vecindario ha construido una bonita escuela rural de dos salones y terreno anexo para la cual han solicitado un maestro.

Esta escuela de Pinos, como la que se establecerá en San José de la Boca, se deben a la iniciativa entre los vecindarios del sr. profesor; Gonzalo Mota.

Como no sería posible que el Gobierno Federal dotara estas escuelas de mobiliario escolar, sugería a los maestros la manera de construirlos ellos mismos. Dos tablas largas, dos travesaños y cuatro estacas, pueden formar una buena mesa. Les recomendé como asientos sillas bajitas, de las llamadas propiamente para costura. Esta será mejor que no tener nada, pues algunas escuelas donde los niños hacen todo en el suelo.

El horario escolar es un problema de fácil resolución si se atiende al medio y muy difícil si se quiere adaptar éste a la escuela. La vida del campo obliga a los padres a ocupar a sus hijos en varias tareas que no pueden hacer los grandes que, desde temprano se van al campo o se ocupan en quehaceres hogareños. No pueden aquellos estar puntuales a las horas clásicas de entrada; las 8:00 y las 15:00. además, las horas de alimentación son: las 9 para el almuerzo y las 15:30 para la comida. ¿Por qué entonces sostener ese horario si los maestros confiesan que los niños llegan entre 9 y 9:30 y las 15 y las 15:30? ¿No sería mejor abrir la escuela a las 10 y cerrarla a las 15? Esto no sería perjudicial a los niños y permitiría a los padres utilizar convenientemente a sus hijos.

Tomando en consideración lo expuesto, recomendé a los maestros que usen un horario continuo.

Juntamente con el asunto del horario, el de las vacaciones ¿Por qué darlas de acuerdo con lo que dispone la ley del Estado si en ella no está resuelto el problema? ¿Si en ella se habla de escuelas no rurales y distintas necesidades a las municipales? Las vacaciones por este rumbo están perfectamente indicadas en éstas dos épocas: la de siembras y la de cosechas, aumentando únicamente el período conocido por "vacaciones de primavera" por razones de sobra conocidas. De este modo los padres contar con la valiosa colaboración de sus muchachos.

Ruego a Usted encarecidamente tome nota de esta valiosa indicación: LAS VACACIONES DE LAS ESCUELAS RURALES DE DURANGO DEBEN SER EN LA EPOCA DE SIEMBRAS Y DE COSECHAS.

En cuanto a organización, dicté las siguientes disposiciones:

10. La organización de un grado numeroso en alumnos, debe ser por el sistema de compañías: una se ocupará de actividades mentales; — otra en actividades manuales, debiendo cambiar la actividad de — ellas en cada clase.

20. La organización de una escuela de un solo maestro con dos grupos puede ser la económica; es decir que mientras que un grado tiene actividades motoras, el otro esté en mentales o bien establecer el sistema de medio tiempo, unos por la mañana y otros por la — tarde. Aconsejé como mejor la segunda.

30. Cuando la escuela cuente con tres grados y un solo maestro, mien tras se gestiona el nombramiento de otro, se atenderan por la ma ñana dos grupos, los más próximos, y el otro por la tarde.

Para la escuela que tiene solamente un ciclo, el primero, recomendé co mo programa mínimo, el que marca el cuadernillo titulado "Bases para la Orga nización de la escuela conforme al principio de la acción", pues en el campo hay mejores medios para realizarlo.

Para la escuela de dos ciclos, límite hacia el cual puede llegar la es cuela rural, al menos en los tiempos que corren, recomendé lo que correspon- de a él en el cuadernillo antes citado, separando todo aquello que los mismos maestros me señalaron como difícil de realizar.

Quizá sea mucho, pero mi mayor deseo al proceder así, ha sido tener — una unidad de programa en todo el país, puesto que todo lo contenido en él es fácil de realizarlo en cualquier parte.

Como los maestros no tenían noción alguna de la función social de la — escuela, no habían dado participación alguna a sus alumnos en el manejo de — la escuela, no habían fundado ninguna sociedad entre ellos ni habían interesa- do a los padres de familia en sus labores, para probarles lo fácil que era esto, cité a los padres de familia de Tepehuanes y fundé la junta Protectora de las Escuelas Municipales del lugar. Me permito acompañar una copia al — carbón del acta que se levantó.

Sería muy provechoso exigirles que, en un plazo más o menos razonable, remitieran a esa secretaría un comprobante de que han cumplido con este deber.

Les hablé de que deberían establecer un intercambio de productos entre sus propias escuelas y entre las demás de la República y quedaron comprometidos a hacerlo. La idea les entusiasmó mucho y a la Escuela Anexa a la Nacional de Maestros enviarán su primer contingente. Yo hablaré con los profesores de ésta última para que de buen grado cambien con las rurales de Durango.

A las quejas de que el vecindario, en algunos poblados, se prestaba toda la ayuda necesaria, les respondí que si los padres no querían huertos ni animales domésticos ni industrias, ellos, como una ayuda para sus gastos, deberían de tener una hortaliza, sus gallinas y hasta una vaquita. Del mismo modo les serviría a los niños siendo de su propiedad que la de los maestros. Corroboraron esta idea dos maestras que asistían a los cursos, las cuales manifestaron a sus compañeros que yo tenía razón, pues ellas se habían sostenido con el producto de dos vacas durante más de seis meses en que por MOROSIDAD DEL DEPARTAMENTO DE CULTURA INDIGENA no recibieron sueldo.

Creo firmemente que sembré en buen terreno y que la semilla geminará. - La Misión Cultural en Tepehuanes ha obtenido un lisonjero éxito. Así lo pueden testimoniar autoridades y vecinos. Solamente falta que esa Superioridad, ratifique lo hecho y dicho por ella.

ATENCIÓNES DEL VECINDARIO.

Las atenciones que recibimos fueron múltiples. Una comida que se sirvió en el Hotel Hidalgo, la cual fué ofrecida por uno de los principales vecinos. Este discurso fué recogido por el Director de Educación Federal; un baile, un té y el baile de fin de año. Hasta el cura del lugar fué a despedirnos hasta la orilla del río el día de nuestra salida y nos bendijo al pasar es, temeroso de que la barquilla zozobrara, pues el río estaba muy crecido.

OTROS TRABAJOS.

En unión del Dr. Ferrer Mac Gregor, organizamos dos conferencias pacíficas que se realizaron en el patio donde se daba la educación física, único lugar que podía contener al público. Los temas desarrollados por el Dr. Mac Gregor, fueron "La Alimentación del Niño" y el "Agua como alimento y su fuerza" y los míos: "Los pueblos tienen la escuela que ellos quieren" y "La cooperación de los padres de familia en la educación de sus hijos". No pude tomar parte de estos festivales el profesor de Educación Física porque no tenía lugar donde evolucionar.

LA FIESTA DE CLAUSURA.

La fiesta de clausura tuvo lugar el día 30 y tomaron parte en ella todos los elementos de la Misión. A cargo de los alumnos, maestros estuvieron las canciones. El Dr. Mac Gregor, trató un tema general relativo a la higiene del niño y yo este "La importancia de la Educación de la Mujer". Uno de los vecinos tomó la palabra para significar el agradecimiento de los vecinos por los trabajos realizados por nosotros; su discurso fué recogido también por el Director General de Educación Federal, pues piensa editar un folleto relativo a la Misión.

Aunque la fiesta fué el día 30, se hizo con el objeto de que asistieran a ella los maestros a quienes vencía al día siguiente el pase de ferrocarril, pero las clases continuaron hasta el día primero con el resto de los maestros.

PAPEL DEL DIRECTOR GENERAL DE EDUCACION FEDERAL.

Este funcionario merece un mención especial por su labor preparatoria.

- 1o. Consiguí con los hosteleros de Durango que a los miembros de la Misión se les cobrara cuotas de agentes viajeros.
- 2o. En Tepehuanes conseguí con el vecindario que aceptaran en sus casas a los maestros rurales, cobrándoles una cuota diaria de \$1.50 por alojamiento y comida.

- 3o. A los Maestros de la Misión les arregló hospedaje y comida en las mismas condiciones que en Durango.
- 4o. Hizo de su peculio los gastos necesarios para los aparatos de deportes; red para el baile-boy, cestas para el basketball, pies de rechos para estas mismas e ixtle para la construcción de redes.
- 5o. Consiguió con el vecindario los muebles para la sala de clases.
- 6o. Consiguió el local en que trabajo la Misión.
- 7o. Despertó el compañerismo entre los subordinados, los animó y ayudó en sus dificultades pecunarias.
- 8o. Obtuvo entre el comercio préstamos de \$250, mientras llegaban las órdenes de pago en este Departamento a fin de que los recibieran los maestros rurales.

En suma, fué para su personal más que un jefe un amigo a quién respetan y quieren. La más alta fraternidad reinó entre ellos y nosotros.

- 9o. Compró de su peculio los rollos de películas para tomar las vistas de los trabajos de la Misión.

¿COMO SE DISTRIBUYERON LOS FONDOS QUE SE ME DIERON?

Fueron los mismos maestros rurales quienes, a invitación mía determinaron la forma de hacer el reparto. Sin titubeo algunos determinaron que se diera a cada uno lo que habia gastado en sus transportes. Salieron beneficiados con esta forma de reparto, Srta. María Magdalena Angulo quien vino desde Tamasula, atravesando la sierra en medio de una nevada muy fuerte, sirviendola los profesores José S. García y Jorge Acosta, de los lugares más lejanos. Para completar la suma faltaban \$14.50; el Director General puso 10% y yo el resto.

A suplica mía se sirvió Ud. conceder a los maestros nueva ayuda de \$250 y aunque las ordenes de pago no habian llegado el Director General los consi-

guió en el comercio y fué distribuida, también previo acuerdo de loa maestros, por partes iguales tocando a cada uno de \$12.50.

Un maestro que no era federal sino del Estado llegó a los cursos carecien- do de medio de subsistencia. Sabido esto por los maestros rurales, hicieron una colecta entre ellos, distinguiéndose la Srita. Trinidad Acosta, que le cedió gustosa la parte que le correspondía en el primer reparto. De este modo - ese compañero pudo estar hasta la terminación de los cursos.

La Misión Cultural sirvió de lazo de unión entre los maestros federales: nacieron los afectos, se conocieron y estimaron jefes y subordinados; el público estimó la corrección y celo por aprender de los maestros rurales y la Secretaría fué ampliamente conocida por el cuidado con que vela por la buena marcha de sus instituciones.

PAPEL DE LAS AUTORIDADES LOCALES:

La única autoridad con el cual tuvimos contacto, fué con el Sr. General Manuel Gamboa, Presidente Municipal de Tepehuanes.

Hombre de cierta cultura, muy honrado y muy estimado por sus convecinos, cooperó con todo su poder moral y material para facilitar primero al Sr. Director General los arreglos del local para las clases de la Misión, del alojamiento así como la manera de obtener a mejores precios las pieles que deberían curtirse y a nosotros cuanto nos fue necesario para el mejor desempeño de nuestras labores.

Encargó a la policía del aseo del local de clases, de extraer el agua de la noria para la curtiduría, de obtener cuanto cosa nos fué indispensable.

Me ayudó a reunir a los padres de familia para la formación de la Junta - Protectora y me acompañó en un acto sencillo pero de gran trascendencia, a determinar la superficie que debía ocupar la escuela del poblado de San José de la Boca, donde por trabajos del Director de Educación Federal, uno de los vecinos cedió un terreno de dos mil metros cuadrados para la escuela rural, cuya construcción comenzará el próximo mes de Marzo, de conformidad con los planos - que ofrecí enviarles. El acta de sesión del terreno a la federación, fué recogida por el Sr. Mota.

Me acompañó a Pinos para ver la nueva escuela rural, que ha construído el vecindario, también por gestiones del mismo Sr. Mota. Ya este señor pide el nombramiento del maestro respectivo.

El vecindario de Tepehuanes, que ambiciona una buena escuela, ha ofrecido al Director Federal, una buena casa con un gran patio y un terreno anexo para huerto escolar, suplicándole gestiones el establecimiento de una escuela municipal federal de la cual ayudarán mensualmente con \$150 para los gastos necesarios. El Presidente Municipal manifestó que esa suma correspondía a los sueldos que actualmente están señalados para el personal de la mala escuela que ahora poseen.

En vista de que la escuela municipal federal instalada en Durango no puede prestar allí los mismos servicios que en Tepehuanes y atendiendo el ofrecimiento de ayuda dado por el presidente municipal y el vecindario, me permito proponer a Ud.: PASESE A TEPEHUANES LA ESCUELA MUNICIPAL FEDERAL ESTABLECIDA EN DURANGO.

¿QUE PIENSO DE LAS MISIONES?

Dos veces con esta me ha tocado presidir misiones culturales la primera fué en Iguala, Gro. En ambas, modestia aparte, he triunfado me lo han dicho las muestras de aprobación del vecindario y de las autoridades y lo he evidenciado con la información gráfica que he presentado. De esta que reseño, tiene el Sr. Director General una bonita colección que creo que remitirá muy pronto.

Atendiendo a su valiosa invitación, voy a permitirme señalar lo que estimo como errores:

La organización que se dió a las Misiones en el año que acaba de terminar, no fue muy correcta. Concurrieron a ella varios profesores llevando programas detallados especiales que no conocía el jefe de ellas. Entonces no le era posible a éste unificar la acción. El curso de Higiene y psicotecnia fue muy elevado para la mentalidad de los maestros.

El Director General fue el comisionado para informar semanalmente de los trabajos realizados cuando debería haber sido el jefe de la Misión para estar más al tanto de ellos y de las causas por las cuales se alteraban las disposiciones superiores. Algunos maestros se sintieron lastimados por esto, pues creyeron que eso era un espionaje disimulado e innecesario, supuesto que eran voluntarios en una lucha noble y santa.

En mi concepto, las Misiones Culturales deben de perseguir dos objetos:

1o. Dar a esos hombres y mujeres de buena voluntad que, por \$2 que -- apenas les alcanzan para vivir, se consagran a la doble tarea de la desalfabetización, mejores medios de enseñanza. Por medio de ella se pretende no solamente la difusión del alfabeto sino despertar en la mayoría de los habitantes de una región el deseo de mejorar sus cultivos, despertar el espíritu industrial y la explotación de las riquezas naturales.

Para esta magna labor la Secretaría debe conocer con toda anticipación, los medios de vida con que cuenta el poblado, su situación topográfica, sus riquezas naturales, la ayuda material que proporcionará el vecindario y el personal de maestros rurales que recibirán los beneficios. Solamente de este modo podrán señalarse con todo tino las industrias que deben llevarse.

2o. Dar a los habitantes del lugar, especialmente a las mujeres, ocasión de aprender algo provechoso para ellas.

El año pasado en Iguala, asistieron a los cursos apropiados a las mujeres, más de cien de ellas a cada clase. Había un loco entusiasmo por aprender, los resultados no se hicieron esperar, más de diez alumnas vinieron a la capital en busca de mayor ilustración.

¿No cree Usted más provechosas de este modo las misiones. se puede hacer así que el vecindario coopere, pues en la forma en que fuimos ahora, no recibe beneficio directo de ninguna especie Si únicamente se trata de mejorar intelectualmente a los maestros rurales, para que estos enseñen mejor y se beneficien sus alumnos

entonces creo que el medio no es muy suficiente y para serlo sería preciso que las misiones fueran dos en el año. Mucho mejor será, por fortuna ya está acordado, el establecimiento de las escuelas normales regionales.

Debido a la falta de organización no pudieron estar las Misiones en sus respectivas poblaciones el día fijado. Los maestros si estuvieron y esta falta de cumplimiento puede ser perjudicial.

Creo que ese departamento debió haber señalado lineamientos generales de organización escolar en relación con los problemas de esta índole que tuvieran los maestros, para que se unificara el criterio en todo el país y en todas partes se resolvieran del mismo modo. De este modo lo dicho por cada maestro de Técnica y Organización tendría carácter de oficial y debería obedecerse, porque si ese Departamento de su merecido cargo, no sanciona lo dicho por sus misioneros, se habrán perdido tiempo y dinero y las enseñanzas impartidas.

Cada jefe de Misión debería presentar, al terminar sus trabajos pruebas de que había sido comprendido La Superioridad podría por ellas los resultados alcanzados.

Al jefe la misión deben autorizársele gastos generales que, naturalmente deberá comprobar, para proveerse de material escolar apropiado; para pagar una mala música para sus festivales, para traer fotografías cuyo valor ilustrativo es muy grande, pues podrían servir para conocer mejor el país; para traer ejemplares de plantas, animales, minerales, y para nuestros museos, para establecer el intercambio entre nuestras escuelas de los poblados pequeños y las ciudades.

Personalmente traje para la Escuela Nacional de Maestros, dos ejemplares de planta de guayule, una colección de minerales de la hacienda de beneficio de Velardeña y los productos derivados del algodón; algo que no existía en el museo del mencionado establecimiento.

¿No cree usted, que este pequeño trabajo sería de verdadera importancia para la educación y que cada jefe de misión Procuraría.

rivalizar con sus compañeros en estalabor?

Ruego a Usted, se digne dispensar los errores de este informe que esta hecho a vuela pluma, en vista de lo angustioso del tiempo que se me concedió para hacerlo.

Dignese Usted, aceptar las seguridades de mi respeto.

SUFRAGIO EFECTIVO NO REELECCIÓN.

México, D .F. a 9 de enero de 1926.

ANEXO No. 6

BASES QUE SEÑALAN LA ORGANIZACION, EL PLAN
DE ESTUDIOS Y EL FUNCIONAMIENTO DE LAS ES-
CUELAS RURALES.

C A P I T U L O I

OBJETO E INSTALACION DE LAS ESCUELAS.

ARTICULO 1o. Las escuelas Normales Rurales creadas y sostenidas por la Secretaría de Educación en las diversas regiones del país, dependerán de la DIRECCION DE MISIONES CULTURALES Y DE PREPARACION Y MEJORAMIENTO DE MAESTROS, la cual asumirá la dirección superior de esas instituciones.

ARTICULO 2o. Las Escuelas Normales Rurales tendrán por objeto:

1. La preparación, por medio de cursos regulares de Maestros para las Escuelas de las pequeñas comunidades y de los centros indígenas.
2. El mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio de la región en que la Escuela funciona, por medio de los cursos temporales de vacaciones.
3. La incorporación de las pequeñas comunidades de la misma región al progreso general del país, mediante los trabajos de extensión educativa que al efecto esas instituciones relicen.

ARTICULO 3o. Para llenar su objeto con toda propiedad las Escuelas Normales se instalarán en el campo, escogiendo de preferencia aquellos lugares que estén bien comunicados con los centros de población de alguna importancia. Además de lo anterior, se tomarán en cuenta, para su fundación, los siguientes requisitos:

1. Como las Escuelas Normales deberan tener internado, el edificio debe ser lo suficientemente amplio para alojar convenientemente todos los servicios: clases, dormitorios, baños, comedor, cocina, W.C., etc.
2. La Escuela deberá contar con tierras de cultivo de buena calidad, en extensión bastante para trabajos de hortaliza, jardinería, huerto de frutales y cultivos generales extensivos. La extensión de tierras aprovechables no será inferior a SEIS HECTAREAS y si la precipitación pluvial de la región lo requiriese, la finca deberá contar con agua de regadío.
3. La finca en que se deba instalar la Escuela, tendrá locales bastantes para establecer los siguientes anexos de la institución: talleres de oficios y pequeñas industrias rurales y crianza de animales domésticos.
4. Será indispensable también que la finca cuente con un local adecuado para el funcionamiento de la Escuela Primaria Rural Anexa, en que harán su práctica profesional los alumnos normalistas.

CAPITULO II

Cursos Regulares Para la Formación de Maestros Rurales.

ARTICULO 4. Los cursos regulares para la formación de maestros rurales, daran a los candidatos la siguiente preparación:

1. La preparación académica indispensable para el trabajo de incorporación cultural que le será encomendado.
2. La preparación profesional necesaria que los capacite para el ejercicio inteligente del magisterio en las comunidades rurales.
3. La preparación práctica conveniente en agricultura y crianza de animales, oficios e industrias rurales, a fin de ponerlos en condiciones de promover efectivamente el progreso de las pequeñas comunidades.

ARTICULO 5. Los estudios regulares para la carrera de maestro rural se haran en dos años escolares, divididos cada uno de ellos en semestres, de acuerdo con el siguiente plan de estudios:

I SEMESTRE

1. Lengua Nacional.....6 períodos de 45 por semana.
2. Aritmética y Geometría.....5 períodos de 45 por semana

3. Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Civismo)..... 6 períodos de 45 por semana.
 4. Estudio de la Naturaleza..... 3 períodos de 45 por semana.
 5. Canto y Educación Física (alternados) 6 períodos de 30 por semana.
 6. Escritura y Dibujo..... 6 períodos de 30 por semana.
 7. Economía Doméstica comprendiendo cocina y costura (alternados)..... 4 períodos de 45 por semana.
 8. Trabajos agrícolas..... 6 períodos de 60 por semana.
 9. Oficios e Industrias rurales..... 6 períodos de 60 por semana.
- NOTA: Este primer semestre tendrá por objeto dar a los alumnos una preparación académica equivalente a la educación primaria superior; en consecuencia, deberá acentuarse la enseñanza de las materias llamadas generales, particularmente de la Lengua Nacional y de la Aritmética y Geometría.

II SEMESTRE

1. Lengua Nacional..... 5 períodos de 45 por semana.
2. Aritmética y Geometría..... 5 períodos de 45 por semana.
3. Estudio de la Naturaleza..... 5 períodos de 45 por semana.
4. Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Civismo)..... 5 períodos de 45 por semana.
5. Canto y Educación Física..... 6 períodos de 30 por semana.
6. Anatomía, Fisiología e Higiene..... 4 períodos de 45 por semana.
7. Escritura y Dibujo..... 4 períodos de 30 por semana.
8. Economía Doméstica, comprendiendo cocina y costura (para señoritas)..... 4 períodos de 45 por semana.
9. Trabajos Agrícolas..... 6 períodos de 75 por semana.
10. Oficios e Industrias rurales..... 6 períodos de 75 por semana.

III SEMESTRE

1. Lengua Nacional..... 3 períodos de 45 por semana.
2. Aritmética y Geometría..... 3 períodos de 45 por semana.
3. Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Civismo)..... 3 períodos de 45 por semana.
4. Canto y Educación Física..... 6 períodos de 30 por semana.

5. Estudio de la vida rural..... 3 períodos de 30 por semana.
6. Conocimiento del niño y principios de Educación..... 3 períodos de 45 por semana.
7. Economía Doméstica (para señoritas). 3 períodos de 45 por semana.
8. Trabajos agrícolas..... 6 períodos de 90 por semana.
9. Oficios e Industrias rurales..... 6 períodos de 90 por semana.
10. Técnicas para la Enseñanza de Lectura y Escritura..... 2 períodos de 45 por semana.
11. Observaciones en la Escuela Primaria Rural Anexa (por turnos).....

NOTA: Los directores de las Escuelas, de acuerdo con el Director Federal de Educación, podrán modificar estos períodos de clase, se acuerdo con las necesidades y condiciones de la Escuela, a condición de emplear en cada asignatura un período de tiempo equivalente.

CAPITULO III

Cursos Temporales para el Mejoramiento de los Maestros en Servicio.

ARTICULO 7o. El mejoramiento profesional de los maestros en servicio será atendido por las Escuelas Normales Rurales por medio de cursos que tendrán lugar en los períodos de vacaciones, La duración de estos cursos de mejoramiento no será inferior a 15 días, ni excederá de 21, y aún cuando en términos generales se referirá a los aspectos académicos, profesional y práctico del magisterio, se atenderá perfectamente a las diferencias individuales de preparación.

ARTICULO 8o. La organización de estos cursos será dictada en su oportunidad por el Director de la Escuela y el Director de Educación Federal en el Estado, de acuerdo con la Dirección de Misiones Culturales, quedando la conducción de los cursos a cargo del profesorado del plantel, según la distribución que se fije.

CAPITULO IV

Trabajos de Extensión Educativa.

ARTICULO 9o. El trabajo de extensión educativa encomendado a las Escuelas Normales Rurales tendrá por objeto incorporar, al progreso general del país, a las pequeñas comunidades de la región, yendo a establecer a ellas cursos nocturnos o vespertinos, sabatinos y dominicales, de desanalfabetización, de vulgarización científica, de agri-

cultura y pequeñas industrias, de economía doméstica, etc. Estos cursos serán sistemáticos y en ellos tomarán parte activa, como maestros, los alumnos de la Escuela de los grados avanzados.

ARTICULO 10. Además de estos cursos de extensión educativa, las Escuelas Normales organizarán en sus propios locales cursos vespertinos o nocturnos para adultos, destinados a los vecinos de la comunidad en que la institución funciona. En estos cursos se aprovecharán también como maestros a los alumnos de la Escuela Normal Rural de los grados avanzados.

ARTICULO 11. Los trabajos de extensión educativa encomendados a los alumnos normalistas, quedarán sujetos a la supervisión de los profesores de la institución.

CAPITULO V

Reclutamiento de los Alumnos.

ARTICULO 12. Los alumnos de las Escuelas Normales Rurales podrán ser de dos categorías: internos y externos. En un caso y otro el reclutamiento de los mismos se hará entre las diversas comunidades de la circunscripción que comprenda el plante, escogiéndolos de preferencia de entre la clase más pobre, cuando se trate de favorecerlos con becas de internado. Las bases de selección para ambas categorías de alumnos, serán las siguientes:

- 1o. Haber terminado satisfactoriamente la educación primaria elemental cuando menos, comprobándolo con el certificado o examen respectivo, para los que ingresen al primer semestre, y la educación primaria superior para los que ingresen al segundo.
- 2o. Ser los varones mayores de 15 años y tener más de 14 las mujeres.
- 3o. Sentir vocación por la enseñanza.
- 4o. Gozar de buena salud y no tener defectos físicos que incapaciten para el ejercicio del magisterio,
- 5o. Ser de buena conducta.

ARTICULO 13. Los alumnos de pobreza no muy notoria podrán ser admittidos en el internado mediante el pago de la cuota correspondiente, que en ningún caso será mayor que la que se fije para las becas de los alumnos agraciados. El pago se hará por mensualidades precisamente adelantadas.

ARTICULO 14. El servicio de medio internado se establecerá como

ARTICULO 14. El servicio de medio internado se establecerá como gracia para las señoritas, cuando las condiciones de la Escuela no permitan su establecimiento completo para ellas. También podrán gozar del medio internado todos aquellos alumnos que lo soliciten y que estén en condiciones de pagar su importe, que será igual a la mitad de la cuota señalada para el internado completo.

ARTICULO 15. Los alumnos internos, medio internos o externos que después de dos meses de permanencia en la Escuela no den muestras de aplicación, ni de simpatía o inclinación por la enseñanza, serán dados de naja del plantel.

ARTICULO 16. Las inscripciones se harán una vez al año, al principio de los cursos escolares, y aún cuando el Plan de Estudios está señalado por semestres, a la mitad del año escolar no habrá nueva inscripción, sino simplemente las promociones de un grado a otro. Sin embargo, podrán admitirse, para el 2o. semestre del primer año, aquellos alumnos que llenando los otros requisitos de admisión, comprueben haber terminado la educación primaria superior.

CAPITULO VI

De los reconocimientos y exámenes.

ARTICULO 17. Para estimar el aprovechamiento de los alumnos, se verificarán en la Escuela de un modo sistemático reconocimientos y exámenes.

ARTICULO 18. Los primeros se efectuarán cada bimestre y tendrán por objeto principal poner de manifiesto el estado de adelanto de cada alumno, a fin de que los maestros puedan prestar atención a las diferencias individuales. Se practicarán de acuerdo con las instrucciones particulares que se dictarán en su oportunidad.

ARTICULO 19. Las pruebas de examen se efectuarán a la terminación de cada curso semestral, de acuerdo con las disposiciones que para el efecto dicte la superioridad. Dichos exámenes servirán principalmente para efectuar las promociones de un grado a otro.

ARTICULO 20. Los alumnos que terminen sus estudios y obtengan éxito en los exámenes de aptitud que se organicen de acuerdo con la reglamentación que se expida, tendrán derecho a un DIPLOMA DE MAESTROS RURALES QUE LA SECRETARIA EXTENDERA EN SU FAVOR.

CAPITULO VII

Del Internado.

ARTICULO 21. El internado de las Escuelas Normales Rurales será del tipo familiar, debiendo sentirse los alumnos en una atmósfera de cariño y en un ambiente real de vida doméstica.

ARTICULO 22. Para lograr lo anterior, la dirección del internado deberá confiarse a la esposa del Director del establecimiento. Ambos esposos atenderán con solicitud esmerada a los alumnos del mismo modo que atenderían a sus propios hijos.

ARTICULO 23. La vida del internado no será artificiosa, sino que se desarrollará del modo natural, justamente como acontece en los hogares. Hasta donde sea posible, se evitará su reglamentación rígida y formal. Los alumnos tomarán participación activa en las distintas faenas de la vida doméstica, a fin de solidarizarlos con vínculos de afecto y ayuda mutua, tal como sucede en la institución de la familia.

ARTICULO 24. Los maestros y empleados que vivan en la escuela cooperarán en esta obra de solidarización del internado prestando ayuda eficaz a sus directores.

CAPITULO VIII

De la Duración de los Cursos y de los Períodos de Vacaciones.

ARTICULO 25. la carrera de maestro rural se hará en dos años, debiendo repartirse en semestres sucesivos los cursos de estudio. Después de cada curso semestral, los alumnos gozarán de un período de vacaciones de tres semanas.

ARTICULO 26. Los cursos semestrales de estudio tendrán una duración de cinco meses de labor efectiva, a los cuales se agregará el período de una semana que se destinará a las pruebas de los reconocimientos o exámenes.

ARTICULO 27. En cada Entidad en que funcionen Escuelas Normales Rurales, se harán los ajustes necesarios a fin de que el año escolar de estas instituciones coincida con el de las escuelas federales.

ARTICULO 28. En lo que se refiere a los días festivos y suspensión de clases dentro de los períodos de trabajo, las Escuelas Normales se ajustarán al calendario escolar fijado para las Escuelas Primarias.

México a 2 de febrero de 1927.

El Secretario de Educación Pública, PUIG.

ESCUELAS RURALES FEDERALES, EDIFICIOS, CAMPOS DE CULTIVO Y OTROS ANEXOS

ENTIDADES	EDIFICIOS								CAMPO DE CULTIVO					OTROS ANEXOS						
	Reinales.	Precales.	Durables.	En construcción.	De propiedad municipal.	Con una sala.	Con dos o más salas.	Valor de las fincas indógenas.	Sin campo de cultivo.	Menores de diez hectáreas.	De diez a cinco hectáreas.	De cinco.	De temporal.	Parte cultivadas.	Galpones.	Cajoneras.	Panqueñas.	Apticas.	Palanques.	Otros anexos.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Agua Calientes.....	29	5	8	..	2	..	10	15,125.00	12	0	0	4	14	80%	23	1	1	1	5	..
Campeche.....	21	20	..	..	..	..	30	15,210.00	1	40	..	..	..	33	33	21	12	2	30	..
Cochabamba.....	24	24	14	..	..	49	41	22,870.00	27	32	11	27	43	60%	29	10	2	..	3	..
Colima.....	3	3	6	14	..	22	..	2,440.00	..	20	7	19	10	60%	20	10	2	..	0	..
Chiapas.....	10	52	6	..	22	07	02	80,030.00	10	132	8	32	102	60%	113	9	29	10	51	10
Chihuahua.....	1	19	78	6	..	03	..	69,831.50	22	13	30	40	42	60%	32	10	11	15	2	2
Districto Federal.....	1	..	..	..	..	..	..	10,000.00	..	..	2	2	..	100%	..	1	1	..	..	..
Durango.....	3	10	13	2	..	30	..	4,628.00	63	01	18	43	36	80%	26	4	3	..	10	4
Guanajuato.....	23	108	13	10	..	14	59	4,628.00	43	02	53	20	125	75%	130	63	78	43	70	78
Groen.....	1	68	107	25	..	101	88	103,477.00	13	107	10	51	135	60%	111	3	3	..	6	23
Hidalgo.....	10	8	108	22	..	47	..	137,420.00	..	20	20	24	44	60%	40	0	7	9	11	..
Jalisco.....	10	30	12	..	..	183	126	205,080.00	..	330	49	20	52	80%	91	1	2	2	106	..
Jalisco.....	2	41	217	35	1	1	46	75,122.00	..	168	27	30	103	80%	103	32	20	..	6	37
Juchitán.....	..	73	0	12	..	1	15	28,125.00	..	31	5	16	23	80%	8	8	..	..	..	..
Moravia.....	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Nayarit.....	3	12	60	2	3	38	64	31,981.00	..	101	10	28	64	80%	91	10	13	7	47	17
Oaxaca.....	2	49	97	10	..	61	100	363.00	..	46	23	22	47	80%	76	31	10	17	30	10
Oaxaca.....	2	41	118	2	..	67	..	151,619.00	..	106	39	33	132	80%	124	40	11	10	42	24
Querétaro.....	..	..	183	..	..	143	81	207,883.00	..	117	20	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Quintana Roo.....	6	11	49	2	..	19	..	24,110.00	..	19	6	6	26	45%	43	43	1	4	43	4
Quintana Roo.....	..	..	..	..	..	13	..	8,249.00	..	..	..	..	3	45%	5	5	..	..	1	4
Sinaloa.....	4	54	131	21	..	189	30	178,400.00	..	124	38	..	23	137	113	2	16	1	16	3
Sinaloa.....	2	41	39	..	..	68	19	9,543.00	..	1	6	..	6	45%	15	1	..	..	..	..
Sinaloa.....	12	4	35	10	..	50	14	33,739.00	..	63	..	..	63	50%	19	..	..	..	..	..
Tamaulipas.....	..	28	47	..	..	27	20	11,300.00	..	..	..	..	47	60%	47	..	10	..	..	..
Tamaulipas.....	..	3	32	..	..	29	..	10,274.00	..	..	..	..	66	50%	13	..	1	1	6	6
Tlaxcala.....	..	22	170	2	..	172	22	43,579.00	..	121	41	23	47	80%	66	33	1	1	29	10
Veracruz.....	..	36	78	10	1	66	63	25,040.00	..	11	6	18	25	80%	67	7	3	40	11	2
Zacatecas.....	..	..	2	..	..	2	..	1,060.00	..	..	..	..	2	23%	2	2	2	..	..	..
Yucatán.....	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Sumas Totales.....	01	883	2,149	227	12	2,322	1,170	61,079,412.26	701	2,029	630	630	2,038	69%	1,807	511	308	105	721	274

El Jefe del Departamento de Escuelas Rurales.
Prim. Foránea e Inc. Cultural Indígena.
Ignacio Ramirez.

El Jefe de la Sección Técnica Escolar
de Estadística Especial.
Miguel S. Ramos.

ANEXO No. 8

NOTICIA DE ALUMNOS DE LA CASA DEL ESTUDIANTE INDIGENA, CON EXPRESION DE RAZA O FAMILIA INDIGENA, PROCEDENCIA POR ESTADOS, IDIOMA INDIO QUE HABLAN.

Raza o familia indígena	Procedencia por Estados	Idioma indio que hablan	Hablan indio	Hablan sólo español	Número de alumnos
1. Amuzga.	Guerrero.	Amuzgo.	1	..	1
2. Cajuar.	Chiapas.	..	..	1	1
3. Chontal.	Chiapas y Tabasco.	Chontal.	5	1	6
4. Huasteca.	San Luis Potosí y Veracruz.	Huasteca.	13	..	13
5. Huichol.	Jalisco.	Huichol.	5	..	5
6. Maya.	Yucatán y Sinaloa.	Mayo.	16	..	16
7. Mixteca.	Puebla, Guerrero y Oaxaca.	Mixteco.	11	..	11
8. Mazahua.	México y Michoacán.	Mazahua.	1	..	1
9. Nahuatl.	Colima, Guerrero, Jalisco, Hidalgo, México, Morelos, Puebla, San Luis Potosí, Tlaxcala y Veracruz.	Nahuatl.	38	23	61
10. Otomí.	México e Hidalgo.	Otomí.	1	1	2
11. Opata.	Sonora.	Opata.	..	1	1

Raza o familia indígena	Procedencia por Estados	Idioma indio que hablan	Hablan indio	Hablan sólo español	Número de alumnos
12. Paames.	Guerrero.	Paames.	2	..	2
13. Pápaga.	Sonora.	Pápaga.	6	..	6
14. Popoloca.	Puebla.	Popoloca.	1	..	1
15. Quiché.	Chiapas.	Quiché.	5	2	7
16. Tzoqui.	Chiapas.	Tzoqui.	4	..	4
17. Tarasca.	Michoacán.	Tarasca.	6	..	6
18. Tlapaneca.	Guerrero.	Tlapaneco.	1	..	1
19. Tarahumara.	Chihuahua.	Tarahumara.	22	..	22
20. Tepehuana.	Durango.	Tepehuana.	..	1	1
21. Totonaca.	Puebla y Veracruz.	Totonaco.	2	1	3
22. Tzotzil.	Chiapas.	Tzotzil.	5	..	5
23. Yaqui.	Sonora.	Yaqui.	2	..	2
24. Zapoteca.	Oaxaca y Veracruz.	Zapoteco.	9	..	9

TOTAL..... 199

NOTA: en la actualidad todos los alumnos hablan también español, además del idioma indio de su origen.

-ANEXOS- APARTADO DE BASSOLS.

ANEXO No. 1

PROYECTO DE AUTONOMIA UNIVERSITARIA PRESENTADO POR EL DEPARTAMENTO TECNICO DE LA FEDERACION DE ESTUDIANTES DE MEXICO A LA CAMARA DE DIPUTADOS EL 27 DE AGOSTO DE 1923.

Proposiciones:

1. La Universidad Nacional de México será autónoma en todo lo que se refiere a la organización técnica de la misma.
2. La Universidad Nacional de México podrá nombrar y remover el personal docente y administrativo de ella.
3. La Universidad Nacional de México podrá disponer libremente de la cantidad que le señale cada año el presupuesto de Educación Pública y no tendrá más obligación que presentar al fin del ejercicio fiscal, con la debida oportunidad, las cuentas que demuestren la inversión de esas cantidades.
4. Pertenecherán a la Universidad los edificios que actualmente ocupan las diferentes facultades y escuelas y los que en adelante adquiera.
5. El rector de la Universidad será nombrado directamente por el Presidente de la República de una terna que le proponga el Consejo Universitario, los profesores y alumnos de las escuelas y facultades universitarias.
6. El Consejo Universitario se compondrá del rector de la universidad, de los directores de las facultades y escuelas universitarias y del jefe del Departamento Escolar de la Secretaría de Educación Pública, como consejeros ex officio. Será integrado:
 - I. Por cuatro profesores que nombre la Secretaría de Educación Pública.
 - II. Por profesores ordinarios en la proporción de tres por cada escuela o facultad, que elegirán en escrutinio secreto las respectivas juntas de profesores, y
 - III. Por un representante de la Federación de Estudiantes y un alumno por cada escuela o facultad universitaria escogido entre los alumnos numerarios del curso escolar.

ANEXO No. 2

RESOLUCIONES DEL PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES.

Resolución primera:

1. La juventud universitaria proclama que luchará por el advenimiento de una nueva humanidad, fundada sobre los principios modernos de justicia en el orden económico y en el político.
2. Para ese objeto luchará:
 - a) Por la abolición del actual concepto del poder político, que suponiendo al estado una entidad moral soberana diversa de los hombres que lo constituyen se traduce en un derecho subjetivo de dominación por lo menos sobre los más;
 - b) Por destruir la explotación del hombre por el hombre y la organización actual de la propiedad, evitando que el trabajo humano se considere como una mercancía y estableciendo el equilibrio económico y social;
 - c) Por cooperar, en oposición al principio patriótico del nacionalismo, en la integración de los pueblos en una comunidad universal.
3. La juventud proclama su optimismo ante los graves problemas que agitan al mundo y su confianza absoluta en la posibilidad de llegar, por la renovación de los conceptos económicos y morales, a una nueva organización social que permita la realización de los fines espirituales del hombre.

Resolución segunda: El Congreso Internacional de Estudiantes declara:

1. Que debiendo ser la escuela base y garantía del programa de acción social ya aprobado y considerando que actualmente no es el laboratorio de la vida colectiva, sino el mayor de sus obstáculos, las asociaciones de estudiantes en cada país deberán constituirse en el censor técnico y activo de las marchas de las escuelas, a fin de convertirlas en garantía del presente y en institutos que preparen el advenimiento de la nueva humanidad. Al efecto lucharán para que la enseñanza en general y

- en especial la de las ciencias morales y políticas quede fundada sobre la coordinación armónica del pensar, el sentir y el querer como medios de explicación y se rechace el método pedagógico que da preferencia al primero en detrimento de los otros.
2. Que la extensión universitaria es una obligación de las asociaciones estudiantiles, puesto que la primera y fundamental acción que el estudiante debe desarrollar en la sociedad es difundir la cultura que de ella ha recibido entre quienes la han menester.
 3. Que debe robustecerse la solidaridad estudiantil como medio de constituir una fuerza efectiva y permanente que sostenga e impulse, con el pensamiento y la acción, todo movimiento constructivo en favor de los ideales proclamados antes y conforme al método que al efecto establezcan las federaciones o centros estudiantiles.

Resolución tercera:

El Congreso Internacional de Estudiantes declara que es una obligación de los estudiantes el establecimiento de universidades populares que estén libres de todo espíritu dogmático y partidista y que intervengan en los conflictos obreros inspirando su acción en los modernos postulados de justicia social.

Resolución cuarta:

El Congreso Internacional de Estudiantes sanciona como una necesidad para las universidades donde no se hubieren implantado, la adopción de las siguientes reformas:

- a) Participación de los estudiantes en el colegio de las universidades;
 - b) Implantación de la docencia libre, y la asistencia libre;
- Para realizar estos puntos el Congreso considera obligatoria la acción inmediata de los estudiantes en sus respectivos países.

Resolución quinta:

1. El Congreso Internacional de Estudiantes declara que las reso-

luciones internacionales deben descansar sobre la integración de los pueblos en una comunidad universal y que, para llegar a este fin los centros y federaciones estudiantiles deben luchar por la ejecución de los siguientes postulados:

a) Para obtener la cooperación solidaria de todos los hombres dentro de una asociación de pueblos abierta y dotada de influencia bastante para hacer respetar las resoluciones que adopte la mayoría;

b) Por abolir el actual concepto de relaciones internacionales haciendo que en lo sucesivo éstas queden establecidas entre los pueblos y no entre los gobiernos. Para este fin, los centros y federaciones estudiantiles propugnarán:

. por establecer una mejor comprensión del espíritu, cultura e ideales de los diferentes pueblos y por apoyar toda empresa que tienda a un acercamiento efectivo entre ellos;

. por anular todos los pactos internacionales firmados hasta ahora y por impedir que tengan valor alguno los que se celebren en el futuro sin la previa ratificación por plebiscito de los pueblos interesados;

. por obtener el respeto efectivo al principio de la autodeterminación de los pueblos en cuanto se refiere a su organización interna mientras no esté en contradicción con los propósitos enunciados en la cláusula primera;

. por adoptar como medio de resolución de los conflictos internacionales y en tanto se realiza el propósito anunciado en la cláusula primera, el arbitraje obligatorio.

2. En consecuencia de las resoluciones anteriores el Congreso Internacional de Estudiantes de México condena las tendencias imperialistas y de hegemonía y todos los hechos de conquista territorial y todos los atropellos de fuerza; invita a la juventud universitaria a luchar en sus respectivos países por la abolición de las tendencias militaristas, combatiendo todo intento bélico agresivo y recomienda a esa juventud que se constituya en defensora de los pueblos débiles y se oponga, por la palabra y

la acción, a todos aquellos actos que signifiquen contradicción o alejamiento de los postulados antes enunciados.

3. El Congreso Internacional de Estudiantes frente al hondo pleito mantenido en América entre Chile y Perú, protesta por el atropello de fuerza que significa la retención de Tacna, Arica y Tarapacá y expresa su adhesión y su simpatía por la actitud valiente de los estudiantes de Chile que oponiéndose al imperialismo de su gobierno, a su militarismo y a su burguesía está luchando por el triunfo de la justicia y proclamando la solución que este congreso hace suya.
4. El Congreso Internacional de Estudiantes, contemplando el avance imperialista que sobre Santo Domingo y Nicaragua está ejerciendo el gobierno de los Estados Unidos, expresa su protesta por el atentado cometido en contra de esos pueblos débiles que llega en su avance hasta la supresión de las universidades y de las escuelas.
5. Frente a la tiranía que aherrojando todas las libertades y conculcando todos los derechos ha sumido a la República de Venezuela en la más cruel humillación y teniendo en cuenta que uno de los más odiosos aspectos de esa dictadura es la persecución inicua que contra los estudiantes se ejerce con el propósito de ahogar sus impulsos de libertad, el Congreso Internacional de Estudiantes resuelve:
 - a) Denunciar y condenar la vergonzosa tiranía impuesta a la República de Venezuela por una minoría ignorante y culpable;
 - b) Incitar a los estudiantes de todas partes y en especial a los de América para que luchen en toda forma hasta obtener el triunfo de sus hermanos de Venezuela, que es el triunfo de la justicia y de la libertad.
6. Haciendo práctico su postulado de armonía y solidaridad internacionales, el congreso invita a los centros de estudiantes de Nicaragua y Costa Rica para que orienten sus trabajos a fin de que sus respectivos países se incorporen a la República Federal que acaba de constituirse con las otras tres nacionalidades centroamericanas, realizando así el ideal de aquellos pueblos y el principio proclamado por este Congreso en pro de una comunidad universal.

Resolución sexta:

1. Considerando que las resoluciones del Congreso Internacional de Estudiantes no tendrían cabal realización si no se procediera a crear un organismo de carácter efectivo que tome a su cargo la labor requerida:

a) Declara constituida la Federación Internacional de Estudiantes que tendrá como fin conseguir la unificación de los estudiantes del mundo, suprimiendo los obstáculos que se opongan a la realización de los ideales proclamados por el congreso;

b) La Federación Internacional de Estudiantes estará compuesta por las federaciones nacionales o asociaciones que, bajo cualquier nombre, lleven la representación de los estudiantes en cualquier país;

c) La Federación Internacional de Estudiantes será una institución absolutamente abierta y el ingreso a ella se hará por la libre determinación de las asociaciones que la componen, de acuerdo con los reglamentos anteriores de cada una de ellas;

d) La Federación Internacional de Estudiantes se regirá por los acuerdos emanados de los congresos internacionales de estudiantes convocados periódicamente por el cuerpo ejecutivo de aquélla;

e) Los cuerpos ejecutivos de la Federación Internacional de Estudiantes y las sedes de los mismos serán designados y establecidos por los congresos internacionales de estudiantes en su carácter de asambleas soberanas;

f) La función de los cuerpos ejecutivos será la de realizar los acuerdos tomados por los congresos internacionales respectivos así como el funcionamiento administrativo de ellos.

La Federación Internacional de Estudiantes tendrá como sede temporal la ciudad de México, las secretarías coadyuvantes cuyas sedes, también temporales, estarán en las ciudades de Buenos Aires, Santiago de Chile, Río de Janeiro, Guatemala, La Habana, Nueva York, Madrid, París, Berlín y Roma.

La mesa directiva se constituyó así: Presidente: Daniel Cosío Villegas (México); vicepresidentes: Héctor Ripa Alberti (Argentina), Otto Von Erdmannsdorff (Alemania), Ana N. Wellnitz (Estados Unidos) y Raúl Porras Barrenechea (Perú); secretario: Rafael Heliodoro Valle (Centroamérica).

El Comité Ejecutivo de la Federación Internacional de Estudiantes quedó constituido en la siguiente forma: Secretario: Daniel Cosío Villegas (México); vocales: Pedro Henríquez Ureña (Santo Domingo) y Manuel Gómez Morín (México). El comité comisionó a los estudiantes argentinos Pablo Vrillaud, Enrique Dreyzin y Arnaldo Orfila Reynal para instalar secretarías en Nueva York, París, Roma, Lisboa, Río de Janeiro, Buenos Aires. Desde la primera de estas ciudades, partieron para cumplir su misión, el 8 de diciembre. El comité, además, envió a Luis Enrique Erro, delegado de la Federación de Estudiantes de España, las resoluciones del Congreso y la comisión de instalar en Madrid la correspondiente secretaría coadyuvante. México, D.F., 5 de octubre de 1921.

Composición del congreso:

Argentina: Héctor Ripa Alberti, presidente; Miguel Bonchil, Enrique Dreyzin, Arnaldo Orfila Reynal y Pablo Vrillaud, por la Federación Universitaria Argentina. Alemania: Otto Von Erdmannsdorff, presidente de la delegación; Kurt Doehner, Otto Roehr y Ernest Stobbe, por 82 universidades. China: Fong Chi-hai. Costa Rica: Antonio Zelaya Castillos y Oscar Vargas, por la Sociedad Nacional de Estudiantes y la Universidad respectivamente. Cuba: Eduardo Betancourt Aguro, por la Universidad de La Habana. Estados Unidos: Byron Cummings, por la Universidad de Tucson, Arizona; Chas C. Allen, por la Universidad de Cambridge; José Antonio Reyes, Gabino A. Palma y Oscar Vargas, por la Liga Panamericana de Nueva York; Anna N. Wellnitz por la Universidad de Columbia; Hugh Rose por la Universidad de Stanford, California; Pedro Henríquez Ureña, por la Universidad de Minnesota; Carlos Soto, por la "Sociedad Ariel", de Nueva York y Francisco Gómez Palacio, por la Universidad de Pensilvania. Guatema-

la: Carlos Samayon Aguilar, Miguel Angel Asturias y Oscar Humberto Espada, por la Universidad y la Asociación de Estudiantes Universitarios. Honduras: Rafael Heliodoro Valle, presidente de la delegación centroamericana, y Roberto Barrios, por la Universidad Japón: Takaski Arakaki. México: Daniel Cosío Villegas, presidente de la delegación; Raúl J. Pous Ortiz, Rodulfo Brito Foucher, Francisco del Rio Cañedo y Miguel Palacios Macedo. Nicaragua: Gustavo Jerez Tablada, Guillermo G. Maritano y Salomón de la Selva. Noruega: Erling Winsnes, por la Federación de Estudiantes. Perú: Raúl Porras Barrenechea, presidente de la delegación y Erasmo Roca, por la federación de estudiantes. Santo Domingo: Pedro Henríquez Ureña. Suiza: Hermann Mooser. Venezuela: Miguel Zúñiga Cisneros, por la Federación de Estudiantes.

Fueron miembros adherentes: Leopoldo Aguilar, Humberto Alvarado, Miguel A. Asonzo, Maximiliano Beylis, Vicente Bárcenas, Luis Felipe Bustamante, Ramón Beteta Quintana, Manuel de la Torre, Juan Espejel, Anastasio García Toledo, Octavio Guala Ferreri, José Gutiérrez, Manuel Gómez Morín, Heinz Hammes O., Hanz Lukeschitz, Vicente Lombardo Toledano, Octavio Medellín Ostos, Arturo Martínez Adame, Ignacio Navarro, Rafael Olivero Delgado, Jorge Prieto Laurenz, Genaro Sánchez Jiménez, Gustavo Sandoval López, Gaspar Schlicienrieder, Ramón Victor Santoyo, Ernesto Urtusástegui, José Vázquez Santaella, señorita Luz Vera, Eduardo Villaseñor y Juan Zermeño Azuela.

ANEXO No. 3

PLIEGO PETITORIO DEL COMITE DE HUELGA A LA PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA.

- I. a) Pídanseles sus renunciaciones a los ciudadanos Licenciado Ezequiel Padilla, Secretario de Educación Pública; Profesor Moisés Sáenz, Subsecretario de Educación Pública; Licenciado Antonio Castro Leal, Rector de la Universidad Nacional.
b) A todos aquellos ciudadanos directores y empleados de Educación Pública y de la Universidad Nacional que resulten responsables de las represalias ejercidas en contra de los estudiantes en huelga.
- II. Destitúyase, por indignos de los puestos que actualmente desempeñan, a los ciudadanos Valente Quintana y Pablo Menezes.
- III. Acéptese que, a partir de la renuncia del señor Licenciado Castro Leal, el rector de la Universidad Nacional sea electo por el C. Presidente de la República, de una terna que en cada caso presentará el Consejo Universitario. Intégrese, a partir de esta fecha, en lo sucesivo dicho Consejo por un número de delegados estudiantiles igual al número de delegados que formen los directores y profesores de las escuelas; dándose en el mismo, derecho a voz a un delegado de la Confederación Estudiantil de la República y a un delegado de la Federación Estudiantil del Distrito Federal; que el Rector tenga en dicho Consejo voto de calidad para caso de empate. El espíritu de este acuerdo deberá ser el de que nunca y por ningún motivo los delegados oficiales y docentes con voz y voto, sean en mayor número que los delegados estudiantiles con el mismo derecho de voz y voto.
- IV. Créese con la misma organización y funcionamiento del Consejo Universitario, un consejo de escuelas técnicas y un consejo de escuelas normales.
- V. Reincorpórense todas las escuelas secundarias existentes a la Escuela Nacional Preparatoria, sin perjuicio de que, de

no ser posible reunir las todas en el mismo edificio, ocupen diversos locales, teniendo cada una la denominación de Escuela Nacional Preparatoria.

- VI. Abrase una minuciosa y tenaz investigación a fin de determinar quiénes fueron los responsables de la agresión en que resultaron víctimas los estudiantes y aplíquese a los culpables un enérgico castigo.

Esperamos todos los estudiantes, señor Presidente, de los antecedentes de justicia y de los méritos revolucionarios que en usted se reúnen, tenga a bien acceder a estas peticiones que constituyen un viejo e insatisfecho anhelo nuestro y compendian las más altas y ardientes aspiraciones de la clase estudiantil. Ellas serán, si usted se digna resolverlas favorablemente, la máxima conquista revolucionaria de nuestra clase, que, como la obrera y campesina y como todas las clases sociales de la República, desea que llegue hasta ella la obra avanzada y reivindicadora de la Revolución Mexicana. México, D.F., a 27 de mayo de 1929. Por el Comité General de Huelga, el secretario, Ricardo García Villalobos.

ANEXO No. 4

CURSO PRIMARIO COMPLEMENTARIO (a₂)

Primer Semestre

1. Escritura y Dibujo.
2. Lengua Nacional.
3. Aritmética y Geometría.
4. Ciencias Naturales (Estudio de la Naturaleza; animales y plantas).
5. Ciencias Sociales (Geografía).

Segundo Semestre

1. Escritura y Dibujo.
2. Lengua Nacional.
3. Aritmética y Geometría.
4. Ciencias Naturales (Estudio de la Naturaleza; Física y Química).
5. Ciencias Sociales (Historia y Civismo).

Durante los dos semestres se llevarán a cabo prácticas agrícolas e industriales por los varones y prácticas de economía doméstica por las mujeres. Estas prácticas no serán cursos especiales, a cargo de un profesor determinado, sino que consistirán en la atención, por grupos de alumnos, de los servicios y explotaciones de la escuela, de acuerdo con las necesidades de ésta y el desarrollo físico de aquéllos, procurando que durante el año escolar cada alumno tenga oportunidad de observar y tomar parte en las diferentes actividades de la escuela con fines educativos y de entrenamiento.

Durante todo el año practicarán los alumnos canto y música, juegos y deportes, no como cursos especiales, sino como actividades sociales y de recreo llevadas a cabo dentro de la vida ordinaria de la escuela.

ANEXO No. 5

CURSO AGRICOLA INDUSTRIAL (a₃)

PRIMER AÑO

Primer Semestre

1. Lengua Nacional.
2. Aritmética y Geometría.
3. Ciencias Naturales (Botánica, Zoología, Física y Química).
4. Agricultura Elemental (Suelos, clima, cultivos, amigos y enemigos de las plantas de cultivo, animales domésticos).
5. Industrias Rurales (Curtiduría y talabartería, desecación y conservación de productos agrícolas, lechería y otras, según sean las condiciones de la región y de acuerdo con los elementos disponibles en la escuela).
6. Oficios Rurales (Carpintería y herrería rural, hojalatería y otros, de acuerdo también con las condiciones de la región y los elementos disponibles en la escuela).
7. Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Civismo).
8. Dibujo.
9. Canto y Música.
10. Educación Física (Juegos y deportes, comprendiendo principios de Higiene).

Para las mujeres se darán prácticas de Economía Doméstica (cuidado y arreglo de la casa y de los muebles, cocina, lavado y planchado de ropa, reparación de ropa y costura).

Segundo Semestre

1. Lengua Nacional.
2. Aritmética y Geometría.
3. Ciencias Naturales (Botánica, Zoología, Física y Química).
4. Agricultura Elemental (Suelos, clima, cultivos, amigos y enemigos de las plantas de cultivo, animales domésticos).
5. Industrias Rurales (Curtiduría y talabartería, desecación y conservación de productos agrícolas, lechería y otras, según

sean las condiciones de la región y de acuerdo con los elementos de que disponga la escuela).

6. Oficios Rurales (Carpintería y herrería rural, hojalatería y otros, de acuerdo también con las condiciones de la región y los elementos disponibles en la escuela).
7. Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Civismo).
8. Dibujo.
9. Canto y Música.
10. Educación Física (juegos y deportes, comprendiendo principios de Higiene.

Para las mujeres se darán prácticas de Economía Doméstica (cuidado y arreglo de la casa y de los muebles, cocina, lavado y planchado de ropa, reparación de ropa y costura).

La enseñanza de este primer curso será cíclica e intuitiva, descubriendo nociones científicas en el curso de los trabajos prácticos.

SEGUNDO AÑO

Primer Semestre

1. Lengua Nacional.
2. Aritmética, Geometría y Contabilidad.
3. Ciencias Naturales (Botánica, Zoología, Física y Química).
4. Agricultura Elemental (Suelos, clima, cultivos, amigos y enemigos de las plantas de cultivo, animales domésticos).
5. Industrias Rurales (Continuación del curso del primer año, con la orientación ya señalada).
6. Oficios Rurales (Continuación del curso del primer año, con la orientación ya señalada).
7. Mecánica Aplicada (Fabricación de las herramientas y aparatos sencillos necesarios al agricultor; conocimiento y manejo de otra clase de herramientas y maquinaria agrícola, su arme y desarme y reparación; teniendo en cuenta las necesidades de la zona y los elementos disponibles en la escuela).

8. Ciencias Sociales (Estudio y mejoramiento de la vida rural, con prácticas y observaciones de los trabajos del Instituto de Investigación y de la Misión Cultural, anexos a la escuela).
 9. Economía y Legislación Rurales.
 10. Dibujo.
 11. Canto y Música.
 12. Educación Física (Juegos y deportes, incluyendo principios de Higiene).
- Para mujeres, curso especial sobre Higiene, cuidados del niño, de los enfermos y atención de accidentes.

Segundo Semestre

1. Lengua Nacional (Lecturas comentadas).
2. Aritmética, Geometría y Contabilidad.
3. Ciencias Naturales (Botánica, Zoología, Física y Química).
4. Agricultura Elemental (Suelos, clima, cultivos, amigos y enemigos de las plantas de cultivo, animales domésticos).
5. Aprovechamiento y conservación de las riquezas naturales (Bosques, praderas naturales, aguas, etc.).
6. Industrias Rurales (Continuación del curso del primer año, con la orientación ya señalada).
7. Mecánica Aplicada (Fabricación de las herramientas y aparatos sencillos necesarios al agricultor; conocimiento y manejo de otra clase de herramientas y maquinaria agrícola, su arme y desarme y reparación; teniendo en cuenta las necesidades de la zona y los elementos disponibles en la escuela).
8. Construcciones Rurales (Práctica en la construcción, conservación y reparación de obras materiales, de acuerdo con las necesidades del pequeño agricultor y las características del medio).
9. Ciencias Sociales (Estudio y mejoramiento de la vida rural, con prácticas y observación de los trabajos del Instituto de

Investigación y de la Misión Cultural, anexos a la escuela).

10. Economía y Legislación Rurales.
11. Dibujo.
12. Canto y Música.
13. Educación Física (Juegos y deportes, incluyendo principios de Higiene).

Para las mujeres, curso especial de Higiene, cuidados del niño, de los enfermos y atención de accidentes.

La enseñanza en este segundo curso será también cíclica, procurando, en la medida que sea posible, hacer la aplicación práctica de las nociones científicas de carácter general, ya adquiridas en algunos cursos. Se trata, en cierta medida, de invertir el sistema adoptado el año anterior, con objeto de educar la mente de los alumnos, dándoles criterio para deducir, en condiciones generales, casos concretos.

ANEXO No. 6

CURSO NORMAL RURAL (a₄).

PRIMER AÑO

Primer semestre

1. Lengua Nacional.
2. Anatomía y Fisiología.
3. Aritmética y Geometría.
4. Geografía General.
5. Psicología General Educativa.
6. Estudio de la vida rural (Prácticas relacionadas con el trabajo de investigación que lleve a cabo el Instituto de Investigación de la escuela).
7. Industrias Rurales (Perfeccionamiento de las practicadas en cursos anteriores o aprendizaje de otras nuevas, de acuerdo con las posibilidades de la escuela y necesidades de la región).
8. Oficios Rurales (Perfeccionamiento de los aprendidos con anterioridad o aprendizaje de otros nuevos, de acuerdo con la orientación señalada).
9. Música vocal e instrumental.
10. Dibujo.
11. Educación Física (Danza, juegos y deportes).
12. Observación en las escuelas rurales próximas a la Normal.
Para las mujeres, Economía Doméstica (Cocina, arreglo y cuidado de la casa), en lugar de los oficios que sean propios sólo para varones, con miras ulteriores a la difusión de esta materia en el medio campesino.

Segundo Semestre

1. Lectura comentada de obras literarias y técnicas.
2. Biología.
3. Aritmética y Geometría.
4. Historia General.
5. Educación Rural.
6. Mejoramiento de la vida rural (Práctica relacionada con la labor que desarrolla la escuela por medio de la Misión Cultural y las escuelas rurales, directamente).

7. Industrias Rurales (Perfeccionamiento de las practicadas en cursos anteriores o aprendizaje de otras nuevas, de acuerdo con las posibilidades de la escuela y las necesidades de la región).
8. Oficios Rurales (Perfeccionamiento de los aprendidos con anterioridad o aprendizaje de otros nuevos, de acuerdo con la orientación señalada).
9. Música vocal e instrumental.
10. Dibujo.
11. Educación Física (Danza, juegos y deportes).
12. Observación en las escuelas rurales próximas a la Normal.

Para las mujeres, Economía Doméstica (Corte, costura, labores manuales, lavado y planchado de ropa), en lugar de los oficios que sean propios sólo para varones, con miras ulteriores a la difusión de esta materia en el medio campesino.

SEGUNDO AÑO

Primer Semestre

1. Técnica de la enseñanza de la lectura y escritura.
2. Técnica de la enseñanza del dibujo.
3. Higiene.
4. Organización y Administración de escuelas rurales.
5. Orientación Económico-Social (Conocimiento de los problemas económicos y sociales que afectan a la vida del campesino mexicano y crítica de las soluciones dadas en diferentes épocas de la historia).
6. Mejoramiento de la vida rural (Campañas de saneamiento y salubridad en conexión con las que lleve a cabo la Misión Cultural de la escuela).
7. Industrias Rurales (Continuación del curso del primer año, con la orientación señalada)
8. Oficios Rurales (Continuación del curso del primer año, con la orientación señalada).
9. Música vocal e instrumental.

10. Educación Física (Danza, juegos y deportes).
11. Práctica en las escuelas rurales próximas a la escuela.
Para las mujeres prácticas en enfermería, en lugar de los oficios que sean propios sólo para varones.

Segundo Semestre

1. Técnica de la enseñanza de la Aritmética y Geometría.
2. Técnica de la enseñanza de las Ciencias Naturales.
3. Técnica de la enseñanza de las Ciencias Sociales.
4. Puericultura y enfermería.
5. Orientación Económico-Social (Conocimiento de los problemas económicos y sociales que afectan la vida del campesino mexicano y crítica de las soluciones dadas en diferentes épocas de la historia).
6. Mejoramiento de la vida rural (Campañas culturales, en conexión con las que lleve a cabo la Misión Cultural de la escuela).
7. Industrias Rurales (Continuación del curso anterior, con la orientación señalada).
8. Oficios Rurales (Continuación del curso anterior, con la orientación señalada).
9. Música vocal e instrumental.
10. Educación Física (Danza, juegos y deportes).
11. Práctica en las escuelas rurales próximas a la escuela.
Para las mujeres prácticas de enfermería, en lugar de los oficios que sean propios sólo para varones.

NOTA: El plan de estudios del curso normal rural se presenta como un anteproyecto, sujeto al estudio y aprobación de los directores de Educación Federal y de las Escuelas Normales Rurales, que serán consultadas al efecto.

ANEXO No. 7

CURSO PARA AGENTES DE ORGANIZACION RURAL (a₅).

VARONES.

Primer Semestre

1. Redacción y expresión oral en público.
2. Agronomía (Principios fundamentales de la ciencia agrícola, en relación con las necesidades de mejoramiento de la técnica agrícola).
3. Cultivos Regionales (Perfeccionamiento en los cultivos más importantes de la región y estudio de aquellos que pudieran implantarse con éxito. Prácticas en los campos de experimentación de la escuela).
4. Cría y explotación de animales domésticos (Principios generales elementales de la Zootecnia y estudio especial de alguna o algunas ramas de explotación ganadera, de acuerdo con las condiciones regionales. Práctica en la posta zootécnica anexa a la escuela).
5. Industrias Rurales (Perfeccionamiento en alguna de las industrias de convenga desarrollar o implantar en la región).
6. Manejo de Máquinas Agrícolas (Las utilizadas actualmente y -- las que convenga introducir en la región).
7. Economía Rural.
8. Legislación Rural (Conocimiento, análisis y aplicación de las leyes vigentes que interesen al agricultor).
9. Orientación Económico-Social (Conocimiento de los problemas económicos y sociales que afectan la vida del campesino mexicano y crítica de las soluciones dadas en diferentes épocas de la historia).
10. Contabilidad agrícola y documentación comercial.
11. Educación Física (Juegos y deportes).

Segundo Semestre

1. Cultivos Regionales (Perfeccionamiento en los cultivos más importantes de la región y estudio de aquellos que pudieran implantarse con éxito. Prácticas en los campos de experimentación de la escuela).

2. Cría y explotación de animales domésticos (Principios generales elementales de la Zootecnia y estudio especial de alguna explotación ganadera, de acuerdo con las condiciones regionales. Práctica en la posta zootécnica anexa a la escuela).
3. Aprovechamiento y conservación de riquezas naturales (Bosques, praderas naturales, aguas, etc.).
4. Industrias Rurales (Perfeccionamiento en algunas de las industrias que convenga desarrollar o implantar en la región).
5. Manejo de Máquinas Agrícolas (Las utilizadas actualmente y las que convenga introducir en la región).
6. Orientación Económico-Social (Conocimiento de los problemas económico-sociales que afectan la vida del campesino mexicano y crítica de las soluciones dadas en diferentes épocas de la historia).
7. Cooperativas, asociaciones rurales y sindicatos agrícolas.
8. Organización y administración ejidal.
9. Contabilidad de cooperativas y ejidos.
10. Comercio de productos agrícolas.
11. Métodos de propaganda (Práctica en los trabajos de acción económico-social realizados por la escuela).
12. Educación Física (Juegos y deportes).

CURSO PARA AGENTES DE ORGANIZACION RURAL (a₅)

MUJERES.

Primer Semestre

1. Redacción y expresión oral en público.
2. Anatomía, Fisiología e Higiene.
3. Horticultura y jardinería (Perfeccionamiento en los cultivos más importantes de la región y estudio de aquellos que pudieran implantarse con éxito. Prácticas en los campos de experimentación de la escuela.
4. Cría y explotación de animales domésticos (Estudio de los principios elementales de la zootecnia, en relación con el cuidado de los animales que la mujer campesina atiende directamente).

5. Industrias Rurales (Perfeccionamiento en algunas de las industrias domésticas que convenga implantar o desarrollar en la zona y que puedan ser atendidas por las mujeres).
6. Economía Doméstica (Cocina, costura, lavado de ropa y arreglo de la casa, con prácticas relacionadas con los trabajos de la Misión Cultural de la escuela).
7. Orientación Económico-Social.
8. Estudio de la vida rural (Prácticas relacionadas con el trabajo de investigación que lleve a cabo el Instituto de Investigación de la escuela).
9. Legislación Rural.
10. Contabilidad doméstica.
11. Música vocal e instrumental.
12. Educación Física (Danza, juegos y deportes).

Segundo Semestre

1. Puericultura y enfermería.
2. Horticultura y jardinería (Perfeccionamiento en los cultivos más importantes de la región y estudio de aquellos que pudieran implantarse con éxito. Prácticas en los campos de experimentación de la escuela).
3. Cría y explotación de animales domésticos (Estudio de los principios elementales de la Zootecnia, en relación con el cuidado de los animales que la mujer campesina atiende directamente).
4. Industrias Rurales (Perfeccionamiento en algunas de las industrias domésticas que convenga implantar o desarrollar en la zona y que puedan ser atendidas por las mujeres).
5. Economía Doméstica (Cocina, costura, lavado de ropa y arreglo de la casa, con prácticas relacionadas con los trabajos de la Misión Cultural de la escuela).
6. Orientación Económico- Social.
7. Cooperativas, asociaciones rurales y sindicatos agrícolas.
8. Comercio y productos (Selección, preparación, patronización y presentación en el mercado. Costos, utilidades y precios).

9. Métodos de propaganda (Prácticas en los trabajos de acción económico-social, realizados por la escuela y, principalmente, en el hogar rural).
10. Música vocal e instrumental.
11. Educación Física (Danza, juegos y deportes).

ANEXO No. 8

CURSOS AGRICOLAS E INDUSTRIALES DE PERFECCIONAMIENTO (ag).

De acuerdo con las regiones en que se encuentren establecidas las escuelas, teniendo en cuenta los elementos de que se disponga, y para atender determinadas necesidades de la vida rural, se impartirán, como ampliación del curso agrícola-industrial, enseñanzas especiales que capaciten a los que las adquieran, a desempeñar una función nueva en la evolución de la técnica agrícola regional. El tiempo destinado a cada uno de estos cursos, dependerá de su naturaleza y de la intensidad que convenga darles en cada caso. Serán de carácter práctico, incluyendo las enseñanzas teóricas indispensables para el completo entendimiento de las materias que abarquen, y nociones precisas sobre el aspecto económico y comercial de la actividad o explotación de que se trate. Cada escuela, como resultado de una investigación que realice con fines de planeamiento, establecerá los cursos necesarios; entre ellos, elegirán los alumnos, con aprobación del Director o del Consejo Directivo, atendiendo principalmente a los intereses económicos y sociales de la región.

Estos cursos pueden versar sobre los asuntos siguientes:

1. Manejo y preparación de máquinas agrícolas.
2. Carpintería y otros oficios rurales.
3. Cultivos Regionales.
4. Cultivo de hortalizas.
5. Fruticultura regional.
6. Injertos y poda.
7. Selección de semillas.
8. Sericicultura.
9. Apicultura.
10. Avicultura.
11. Cría de cerdos.
12. Alimentación del ganado.
13. Lechería.

14. Conservación y empaque de productos agrícolas.
15. Industrias regionales.
16. Alimentación humana y cocina.
17. Corte y costura.
18. Enfermería y Obstetricia, etc. etc.

ENTREVISTA CON ARNALDO CORDOVA.

Grupo de Trabajo (GT.)

Se parte de la teoría de que la Revolución Mexicana implicó una ruptura con el modelo político y económico imperante en el porfiriato. A partir de 1921 se empieza a conformar un Estado-Nación.

Arnaldo Cordova (AC)

Es un Estado diferente el que la Revolución estruye, pero lo es de hecho ya, y una de las características de como los Estados se abren paso por la historia es justamente crear las condiciones para conformar la nación.

Por razones históricas, nuestra nación se encuentra aún en formación; pero su unificación nacional es obra del estado porfirista. Lo que generalmente llamamos Estado-Nación aparece en esta época, la unificación nacional se dá a través de la formación de un mercado interno, que antes no existía y desde luego el de las comunicaciones, particularmente: los ferrocarriles. Es así, como el proceso de desarrollo mismo del Estado lo convierte en un poder que efectivamente domina sobre el territorio nacional.

G T .

Sin pretender soslayar el período carrancista; ¿Cuales serían las reformas implementadas por Obregón que lo distinguen del porfiriato y del carrancismo?

A C .

Desde el punto de vista político hay una gran aportación de Obregón que no siempre se le reconoce -o por lo menos no se le reconocio a tiempo-, es que fue un gran exterminador de caudillos con la revuelta de 1923, llamada "delahuertista".

Este hecho de Obregón tuvo mucha importancia, debido a que eliminó de tajo la posibilidad que todo el mundo estaba temiendo, la de una era de militarismo que hubiese llevado al país por caminos inciertos, pues los caudillos habían sido personajes

muy importantes, influyentes y poderosos en la política mexicana.

Los pocos caudillos que quedaron se fueron eliminando ellos mismos, pero indudablemente, los que quedaron no se comparan con los que mueren; gente como Benjamin Hill, Salvador Alvarado, Lucio Blanco, Angel flores, en fin toda una pleyade de grandes dirigentes militares y populares acabaron en esa revuelta. Ellos habían sido los competidores más poderosos de los que conservaron la dirigencia del Estado, de lo que fueron Serrano y Manzo y en fin todos los que perecieron entre 1927 y 1929.

Con Obregón, se desarrolla un proceso de institucionalización que ya había comenzado con Carranza, era un efecto de la nueva Constitución y en muchos sentidos hay muchos jalones en él para institucionalizar la Revolución Mexicana -algo que no ocurrió regularmente con Carranza-, Obregón constituye prácticamente el primer régimen, que a partir de la reivindicación de sus demandas, comienza a tratar, de organizar a las masas como sujetos de la nueva política.

Es entonces cuando la CROM adquiere realmente su carácter de organización hegemónica del movimiento obrero. Por otro lado, los obregonistas fundan el PNA que también se convirtió en una gran organización masiva; al fortalecer este proceso, la política mexicana se encaminó por causas que culminaron en el cardenismo.

Pero, desde el punto de vista estrictamente institucional también, en el gobierno de Obregón hay un proceso de renovación que comienza ya en las postimerias de su mandato y que es usual atribuirle a Calles, y es el merito de haber fundado las grandes instituciones de la Revolución.

Es obregón quien en 1924 empieza la renovación del ejercito, y la reforma hacendaria por obras de los mismos que luego continuarán ese proceso como: Joaquín Amaro y Alberto Pani respectivamente. Hay una corrección que fue muy importante, el gobierno constitucionalista había eliminado a la SEP, y Obregón la restituyó a instancias de Vasconcelos, quien entonces era rector de la

Universidad, -y que hizo una gran labor desde el punto de vista de la política educativa-, quedando como una de las grandes tradiciones del México posrevolucionario.

Si, fue un régimen que independientemente de su carácter caudillista, el gobierno logró un proceso de renovación del Estado. Por eso es tan importante el período de Obregón, como los gobiernos posteriores.

Otro detalle muy importante, que venía a ser la alternativa de este régimen caudillista, es la influencia que llegó a tener Calles durante el gobierno de Obregón, lo que le abrió la posibilidad de ser presidente, -lo cual es una nueva forma de hacer política entre estos personajes-, a quien ya sus contemporáneos llamaban el "hombre fuerte".

G T .

¿Porqué Morones llegó a ser líder indiscutible de la CROM ?

A C .

Porque fue un político hábil que llegó a imponer su liderazgo con cierta rapidez, pero también porque supo hacerse aliado de los grandes de la política, pero particularmente de Calles; y también supo como ningún otro formar un grupo dirigente obrero cosa que es muy meritoria en un momento en que casi no había dirigencia obrera, éste es el primer político que formó un auténtico liderazgo entre la clase trabajadora.

El grupo Acción fue -y eso también lo contemplaron sus contemporáneos- uno de los pilares de dominio de Morones respecto al movimiento obrero. Ahora bien, existía también una política internacional, que aunque a muchos no les gustaba, dió resultados que afectaron la política de la organización obrera en el país. De ahí su carácter regional, ya que desde el principio nació como una sección de un movimiento obrero internacional dirigido por líderes especialmente norteamericanos, lo cual le redituó apoyo y presencia a nivel internacional.

La actuación de Morones fue muy cuidadosa de los diferentes

aspectos de la política nacional e ~~inter~~ nacional, sobre todo para escoger a sus aliados y protectores, y Calles fue un gran aliado aparte de protector.

G T .

¿Porqué Calles triunfa sobre De la Huerta?

A C .

En realidad no es que haya habido un conflicto entre Calles y De la Huerta, en la época se sabía que, el que encabezaba la rebelión no era precisamente éste último.

A de la Huerta por haber sido presidente interino se le llegó a tomar como un simbolo de unidad, pero cada uno de los caudillos tenía su particularidad y luchaba por sus propias metas; la desunión entre ellos fue una de las causas por la que Obregón los derroto, amén de su superioridad militar.

Peró hubo , desde luego, un tapete desde el cual, se desarrollaron todas las acciones, y éste, fue el impulso que recibió el movimiento de las masas despues de la Revolución, y su conversión en un movimiento de masas civico y no militar, situación que Calles supo aprovechar muy bien.

GT.

¿Porqué Calles triunfa sobre De la Huerta y sobre cualquier otro posible candidato?

A C .

Porque era el que reunía más fuerza real en el seno de las organizaciones de masas. La figura era Calles y no los otros. El ejercito, hasta el momento de la rebelión había sido casi propiedad privada de Obregón, él era el jefe de los militares, el caudillo por excelencia y aún así se le rebelaron, pero las organizaciones de masas -incluso en el terreno de la lucha armada- contaron muchísimo para la derrota de los rebeldes.

G T .

¿Cuál es la diferencia en la reforma hacendaria entre el

el gobierno de Calles y el de Porfirio Diaz?

A C .

La diferencia es notable; no es lo mismo tener una organización donde hay un sistema bancario y hacendario, y donde hay una anarquía tremenda, no sólo por el hecho de que existen muchos bancos y cada quien emite su moneda, sino porque el mismo sistema impositivo del gobierno del porfiriato, es anárquico por naturaleza; a un sistema en que la imposición se comenta en dos o tres renglones, donde hay un banco central encargado de hacer la moneda y que remite al sistema bancario nacional a todos los demás bancos. Hay una gran diferencia, en un caso podemos hablar de un sistema bancario institucional y en otro de un sistema anárquico.

G T .

¿Qué importancia tuvo ésto para afrontar la crisis?

A C .

La Crisis nos barrió como a todo el mundo, no es cierto que la crisis no nos haya afectado tanto porque eramos un país atrasado y despues la gente siguió comiendo frijoles, es que hubo un momento, en que ni siquiera eso se pudo conseguir, y el sistema bancario fue un gran apoyo, que no basto para contrarrestar la crisis, pero si fue un elemento que jugo un papel muy importante.

G T .

¿ El surgimiento del PNR responde a la preocupación de Calles por mantener el poder?

A C .

Pienso que el surgimiento del PNR era inevitable, no creo que Calles haya sido el único que pensó en la posibilidad de organizar el partido de los revolucionarios, pues había tal anarquía en el campo de la organización partidaria, que solamente en Xochimilco había 15 partidos, y este lugar no era diferente de lo que es ahora, era un pueblito. En un gremio el de los ferroca-

rrileros había decenas de partidos. Los comunistas ahí tenían un partido aparte del suyo, el Partido Socialista Ferrocarrilero comandado y organizado por Laborde.

Cuando se llevo a cabo la asamblea para organizar el partido fueron invitados, -si no me equivoco-, de 915 a 960 partidos, y asistieron 860 a formar el nuevo partido. No se cuantos, pero, González Casanova en "La Democracia en México" da datos en los cuadros estadísticos, en los que había más de mil partidos. Era una anarquía tremenda cada quien jalaba por su lado, era una política individualista. Había una necesidad evidente por unificar a toda esa fuerza, pue había mucha violencia, aún entre los revolucionarios; todas las disputas las acababan a balazos, incluso en las camaras.

Por ejemplo en 1952 o 1954 Luis L. León publicó un artículo en el que confieza que una noche durante la segunda campaña electoral de Obregón, éste le dijo, que quería organizar el partido único de los revolucionarios mexicanos.

Además mucha gente de la política se había dado cuenta que, la política moderna -en Europa sobre todo- se estaba haciendo ya a base de partidos, y que podría ser el momento de integrar a México a esta nueva modalidad. De todas maneras fue un gran merito para Calles haberlo propuesto él.

Y además con la claridad con que lo hizo, sobretodo pensando en la necesidad de meter en cintura a todos esos grupos anárquicos y violentos a través de un instrumento civilista, tan formidable como lo llego a ser el PNR, y que se convertiría en el partido oficial.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- ABAGNANO, N. Historia de la Pedagogía en México. F.C.E., México, 1964.
- ADORNO, Theodor W. et.al. La Lógica de las Ciencias Sociales. Ed. Grijalbo, Colección Textos Vivos, México, 1978.
- AGUILAR CAMIN, Héctor. La Frontera Nómada. Ed. Siglo XXI, México, 1984.
- AGUILAR CAMIN, Héctor. Saldos de la Revolución. Ed. Oceano, México, 1984.
- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. Antología de Moisés Sáenz. Ed. Oasis, - México, 1970.
- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. Teoría y Práctica de la Educación Indígena en México. Ed. Sep/Setenta, México, 1976.
- ALVAREZ, Eugenio F. Historia de la Acción Católica Mexicana. Apuntes escritos en el Seminario Nacional de Moctezuma, New México, U.S.A., 1954.
- ANGUIANO, Arturo. El Estado y la Política Obrera del Cardenismo. Ed. Era, Col. Problemas de México, México, 1984.
- ARAIZA, Luis. Historia del Movimiento Obrero Mexicano. Tomo I, Ed. Casa del Obrero Mundial, Segunda Edición, México, 1975.
- ARCE GURZA, Francisco. "En busca de una Educación Revolucionaria. 1924-1934", en Ensayos sobre Historia de México. Ed. El Colegio de México, México, 1980.
- ARICO, José. Marx y América Latina. Alianza Editorial Mexicana, México, 1982.
- BARBOSA HELDT, Antonio. Cien años de educación en México. Ed. Pax-México, México, 1972.
- BARRY, Carr. El movimiento obrero y la política en México 1910-1929. Ed. Era, Col. Problemas de México, México, 1981.
- BASSOLS BATALLA, Narciso. El pensamiento político de Alvaro Obregón. Ed. Caballito, México, 1979.
- BASSOLS BATALLA, Narciso. "Un hombre de acción", en Narciso Bassols En memoria. s/e, México, 1960.
- BASSOLS, Clementina B. de. "Aspectos de su vida", en Narciso Bassols. En memoria. s/e, México, 1960.
- BASSOLS, Narciso. Obras. F.C.E., México, 1964.

- BASTIAN, Jean Pierre. Protestantismo y Sociedad en México. CUPSA México, 1983.
- BASURTO, Jorge. Cárdenas y el poder sindical. Ed. Era, Col. Problemas de México, México, 1983.
- BAZANT, Jean. Historia de la Deuda Exterior de México. Colegio de México, México, 1978.
- BAZDRECH P., Miguel. Reflexiones Teóricas y Prácticas acerca de una experiencia independiente de educación popular. IMDEC, A.C., México, mayo de 1982.
- BENITEZ, Fernando. Lazaro Cárdenas y la Revolución Mexicana. Ed. F.C.E., México, 1979.
- BLANCO, José Joaquín. Se llamaba Vasconcelos. Ed. F.C.E., México, 1983.
- BRITTON, John. Educación y radicalismo en México. Los años de Basols (1931-1934). Ed. Sep/Setenta, México, 1976.
- BRITTON, John. "Moisés Sáenz: Nacionalista Mexicano", en Revista Historia Mexicana. Vol. XXI, Núm. 1, julio-septiembre, El Colegio de México, México 1972.
- BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía. Ed. Nueva Imagen, México, 1981.
- BUCI_GLUCKSMAN, Christine. "Del consentimiento como hegemonía: la estrategia gramsciana", en Revista Mexicana de Sociología. No.128 Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1978.
- BUSTILLO ORO, Juan. Vientos de los Veintes. Ed. Sep/Setentas, No. 105, México, 1973.
- CALLES, Plutarco Elías. Declaraciones y discursos políticos. Ed. del Centro de Documentación Política, cuadernos de causa, No. 12, México, 1979.
- CAMPOS OCHOA, Moisés. Calles el estadista. Ed. Trillas, México, 1976.
- CARBO, Teresa. Educación desde la Cámara de Diputados. Col. Miguel Othón de Mendizabal, No. 2, Ed. de la Casa Chata, México, 1984.
- CARDENAS NORIEGA, Joaquín. José Vasconcelos, educador, político y profeta. Ed. Oceáno, México, 1982.
- CARDENAS NORIEGA, Joaquín. José Vasconcelos visto por la Casa Blanca. Ed. Comunicación, S.A., México, 1980.

- CARDOSO, Joaquín. Los mártires mexicanos. Buena Prensa, México, s/f.
- CARR, Barry. El movimiento obrero y la política en México. 1910-1921. Ed. Era. Col. Problemas de México, México, 1981.
- CARRILLO FLORES, Antonio. "La herencia", en Narciso Bassols. En memoria. s/e, México, 1960.
- CASO, Antonio y Lombardo Toledano. Materialismo dialéctico e idealismo. Ed. Lombardo, México, 1975.
- CASTILLO, Isidro. México: sus revoluciones sociales y la educación Gobierno del Estado de Michoacán, 1976.
- CLARK, Marjorie Ruth. La organización obrera en México. Ed. Era, Col. Problemas de México, México, 1981.
- COOK, Katherine M. La Casa del Pueblo. Ed. Fax, Santiago de Chile, 1934.
- CORDOVA, Arnaldo. En una época de crisis (1928-1934). Col La clase obrera en la historia de México, No. 9, Ed. Siglo XXI, UNAM, México, 1984.
- CORDOVA, Arnaldo. La ideología de la revolución Mexicana. Ed. Era, México, 1973.
- CORTINA, Alfonso. Como yo lo ví. Notas sobre Narciso Bassols. Ed. Caballito, serie El pensamiento de la revolución, México, 1973.
- CHAVEZ, Ezequiel. Nacionalidad y raza. S.E.P., México, 1927.
- CHASSEN DE LOPEZ, Frencie. Lombardo Toledano y el movimiento obrero mexicano (1917-1940). Ed. Extemporáneos, Col Latinoamericana, México, 1977.
- CHATEAU, Jean. Los grandes pedagogos. México, 1982.
- DE IPOLA, Emilio. Ideología y Discurso populista. Folios Ediciones, México, 1982.
- DE IPOLA, Emilio. "Estructura y coyuntura: las mediaciones", en Teoría y Política en América Latina. CIDE, México, 1983.
- DE IPOLA, Emilio y Portantiero, Juan Carlos. "Crisis Social y Pacto Democrático", en Revista Punto de Vista. No. 21, Argentina, agosto de 1984.
- DE IPOLA, Emilio y Portantiero, Juan Carlos. "Lo Nacional-Popular y los Populismos Realmente Existentes", en Revista Controversia, No. 14, México, agosto de 1981.

- DELHORA, Guillermo. La iglesia católica ante la crítica en el pensamiento y en el arte. Ed. Delhora, México, 1929.
- DIAZ, José Y Rodríguez, Román. El movimiento cristero. Ed. Nueva Imagen, CIS-INAH, México, 1979.
- DULLES, John. Ayer en México. Una crónica de la Revolución 1929-1936. Ed. F.C.E., México, 1977.
- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. Vasconcelos y la Universidad. Ed. UNAM, México, 1982.
- FALCON, Romana. El Agrarismo en Veracruz. El Coelgio de México, México, 1977.
- FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos de la investigación participante. Consideraciones sobre el significado y el papel de la ciencia en la participación popular. Sesión condensada por la CCP del artículo original publicado por la Sección de Ciencias Sociales y sus aplicaciones, UNESCO, París, 1982.
- FOWLER SALAMINI, Heather. Movilización campesina en Veráacruz (1920-1938). Ed. Siglo XXI, México, 1979.
- GALVAN DE TERRAZAS, Luz Elena. El proyecto de Educación Pública de José Vasconcelos. Cuadernos de la Casa Chata, NO. 68, México, 1982.
- GALVAN, Luz Elena. Los maestros y la educación pública en México. Colección Miguel Othón de Mendizabal, No. 1, SEP, México, 1985.
- GARCIA CANCLINI, Nestór. "¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?", en Revista Punto de vista. No. 20, Argentina, 1984.
- GAMIO, Manuel. Forjando patria. Ed. Porrúa. México, 1982.
- GARRIDO, Luis. Antonio Caso, una vida profunda. Cuadernos de Sociología, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1981.
- GARRIDO, Luis. El partido de la Revolución Institucionalizada. ED. Siglo XXI, México, 1985.
- GAXIOLA, Francisco. El presidente Rodríguez 1932-1934. Ed. Cultura, México, 1938.
- GILLY, Adolfo. et. al. Interpretaciones de la revolución mexicana. Ed. Nueva Imagen, México, 1980.
- GOMEZ ARIAS, Alejandro. "1929, la lucha por la autonomía", en Revista Buelna, año 1, No. 1, Universidad Autónoma de Sinaloa, abril, México, 1979.

- GOMEZ NAVAS, Leonardo. Et. al. La educación, historia, obstáculos, perspectivas. Ed. Nuestro Tiempo, México, 1967.
- GOMEZ NAVAS, Leonardo. Narciso Bassols y su obra educativa. Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, Tomo CVIII, (1er. semestre), México, 1969.
- GOMEZ NAVAS, Leonardo. Política educativa en México. Tomo I, Ed. Patria, México, 1968.
- GOMEZ, V.M. y MEGIN, N. "La Educación secundaria técnica en México: bases ideológicas e implicaciones", en Revista de Educación e Investigación del CUDET. oct-nov-dic, México, 1981.
- GONZALEZ CASANOVA, Pablo. El estado y los partidos políticos en México. Ed. Era, México, 1985.
- GONZALEZ NAVARRO, Moisés. Cinco crisis mexicanas. Ed. El Colegio de México, México, 1982.
- GONZALEZ RAMIREZ, Manuel. La revolución social en México. Tomo II, F.C.E., México, 1976.
- GRAMSCI, Antonio. "Notas críticas sobre una tentativa de Ensayo popular de sociología", en Gallino, I. et.al., Gramsci y las Ciencias Sociales. Cuadernos de Pasado y Presente, No. 19, Siglo XXI Editores, México, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. Introducción a la Filosofía de la Praxis (Escritos 2), La Red de Jonás. Premia Editora, México, 1981.
- GRAMSCI, Antonio. La formación de los intelectuales. Ed. Grijalbo, Colección 70, No. 2, México, 1962.
- GUTELMAN, Michel. Capitalismo y Reforma Agraria en México. Ed. Era, México, 1984.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto. El saber y el poder. Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1983.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto. "La primera autonomía", en Revista Buena, Año 1, No. 1, Universidad Autónoma de Sinaloa, Abril, 1979.
- HABERMAS, Jürgen. "Teoría analítica de la ciencia y 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, México, 1972.

- HERMIDA RUIZ, Angel. La fundación de la Escuela Normal Veracruzana. Ed. Normal Veracruzana, México, 1978.
- HERNANDEZ LUNA, Juan. Ezequiel A. Chávez. UNAM, México, 1981.
- HOWARD, P. William. José Vasconcelos y el despertar del México Moderno. Ed. Jus, México, 1958.
- HURTADO MARQUEZ, Eugenio. La Universidad Autónoma. 1929-1944: Documentos y textos Legislativos. UNAM, México, 1976.
- IBARRA, Gabriela y GUTIERREZ, Hernán (comp.) Plutarco Elías Calles y la prensa norteamericana 1924-1929. Secretaria de Hacienda y Crédito Público, México, 1982.
- ICAP-PRI. Historia documental del Partido de la Revolución. Tomo I, PNR, 1929-1932, Partido Revolucionario Institucional, México, 1981.
- INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA. México Indígena. Organo de difusión del INI, diciembre, México, 1978.
- KATZ, Friedrich. La guerra secreta en México. Ed. Era, México, 1983.
- KAY VAUGHAN, Mary. Estado, clase social y educación en México. SEP/80s. F.C.E., México, 1982.
- KRAUZE, Enrique. Caudillos Culturales de la Revolución. Ed. Siglo XXI, México, 1979.
- KRAUZE, Enrique. Historia de la Revolución Mexicana. Tomo 10, Ed. Colegio de México, 1977.
- LAJOUS, Alejandra. El PRI y sus antepasados. XVII Memoria y Olvido imágenes de México. Ed. Martin Casillas, México, 1983.
- LAJOUS, Alejandra. Los orígenes del partido único en México. UNAM, México, 1979.
- LARIN, Nicolás. La rebelión de los cristeros (1926-1929). Ed. Era, México.
- LARROYO, Francisco. Historia comparada de la educación en México. Ed. Porrúa, México, 1981.
- LECHNER, Norbert. "Acercas del ordenamiento de la vida social por medio del Estado", en Revista Mexicana de Sociología. No. 3, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, julio-septiembre de 1981.
- LECHNER, Norbert. "Especificando lo político", en Teoría y Política en América Latina. CIDE, México, 1983.

- LECHUGA, Graciela (compilador). Ideología educativa de la Revolución Mexicana. México, UAM, Xochimilco, 1984.
- LEON DE PALACIOS, Ana Ma. Plutarco Elías Calles. Creador de Instituciones. Ediciones INAP, México, 1975.
- LEONARDO, Patricia de. La educación superior privada en México. Bosquejo histórico. Ed. Línea, Serie educación y sociedad, México, 1983.
- LERNER SHEIMBAUM, Berta y Susana Ralsky de Cimet. El poder de los presidentes. Instituto Mexicano de Estudios Políticos, México, 1976.
- LERNER, Victoria. "La Educación socialista", en Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. El Colegio de México, Tomo 17, México, 1982.
- LOAEZA, Soledad. "Rebelión de la Iglesia" en Nexos, No. 78, junio de 1981.
- LOMBARDO TOLEDANO, Vicente. La constitución de los cristeros.
- LOPEZ GALLO, Manuel. Economía y política en la Historia de México. Ed. El Caballito, México, 1980.
- LOYO, Engracia. "Lectura para el pueblo, 1921-1940", en Historia Mexicana. No. 131, vol. XXXIII, El Colegio de México, enero-marzo de 1984.
- LOYOLA DIAZ, Rafael. La crisis Obregón-Calles y el Estado Mexicano. Siglo XXI, México, 1984.
- LUNA ARROYO, Antonio. La obra educativa de Narciso Bassols. Documentos para la Historia de la Educación pública en México. Ed. Patria, México, 1934.
- LUNA ARROYO, Antonio. Rumbo de la Universidad. Col. Metropolitana, UNAM, México, 1979.
- LLINAS ALVAREZ, Edgar. Revolución, Educación y mexicanidad. Ed. UNAM, México, 1979.
- LLOYA, Hughes. Las misiones culturales y su programa. UNESCO, París, 1951.
- MAGALLON, Alfonso. "Bassols; ciudadano ilustre", en Narciso Bassols En memoria. s/e, México, 1960.
- MANCISIDOR, José. Historia de la Revolución Mexicana. Ed. Costa-Amic, S.A., México, 1980.
- MARIA Y CAMPOS, Alfonso. et.al. Vasconcelos: de su vida y su obra. UNAM, México, 1982.

- MARTINEZ ASSAD, Carlos. et. al. Revolucionarios fueron todos. SEP/ 80s, México, 1982.
- MARTINEZ VERDUGO, Arnoldo. Historia del comunismo en México. Ed. Grijalbo, Col. Enlace, México, 1985.
- MARX, Carlos. Manuscritos económico-filosóficos de 1844. Ediciones de Cultura Popular, México, 1979.
- MATUTE, Alvaro. La carrera del caudillo. Col. Historia de la Revolución Mexicana, No. 8, Ed. Colegio de México, México, 1982.
- MATUTE, Alvaro. "La rebelión cristera", en Historia de México, Tomo IX, Salvat Editores, México, 1974.
- MEJIA ZUÑIGA, Raúl. Moisés Sáenz, Educador de México. Col Pensamiento Actual. Federación Editorial Mexicana, México, 1979.
- MENDEZ BRAVO, Alberto. La Escuela Rural Mexicana. Santiago de Chile, 1925.
- MEYER, Jean. La cristiada. Siglo XXI, TOMOS I, II, III, México, 1983.
- MEYER, Jean. Historia de la Revolución Mexicana. Tomo II, Ed. El Colegio de México, México, 1977.
- MEYER, Lorenzo. El conflicto social y los gobiernos del Maximato Col. Historia de la Revolución Mexicana, No. 13, Ed. Colegio de México, México, 1981.
- MEYER, Lorenzo. "El primer tramo del camino", en Historia General de México. Ed. El Colegio de México, México, 1981.
- MEYER, Lorenzo. et. al. Los inicios de la institucionalización. Col Historia de la Revolución Mexicana, No. 12, Ed. El Colegio de México, 1981.
- MEYER, Lorenzo. México y los Estados Unidos en el conflicto petrolero (1917-1942). 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, julio-sep. 1979, El Colegio de México, México.
- MONROY HUITRON, Guadalupe. Política Educativa de la Revolución (1910-1940). SEP Setentas, No. 203, México, 1975.
- NUN, José. "El otro reduccionismo", en Revista América Latina; Ideología y Cultura. Col. 25 aniversario, Ed. FLACSO, San José, Costa Rica, 1982.

- OBREGON QUINTANILLA, Lourdes. Lombardismo y sindicatos en América Latina. Ed. Nueva Sociología, México, 1982.
- ORTIZ, H. Sebastián. "Bassols, ejemplo de mexicano", en Narciso Bassols. En memoria, s/e, México, 1960.
- ORTOLL, Servando. Fraccionamiento episcopal de México y la revolución cristera. Ed. Siglo XXI, México, 1983.
- OSZLAK, Oscar. Formación histórica del Estado de América Latina; Elementos teórico-metodológicos para su estudio. Vol. 1, No. 3, Estudios CEDES, Argentina, 1978.
- PACHECO CALVO, Ciriaco. La organización estudiantil en México. Col. Presencia estudiantil, No. 1, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1980.
- PANI, Alberto J. La política hacendaria y la revolución. Ed. Cultura, México, 1926.
- PAOLI, José Fco. Estado y sociedad en México. Ed. Oceano, México, 1985.
- PINEDA, Hugo. José Vasconcelos, político mexicano 1928-1929. Ed. Edutex, S.A., México, 1975.
- PINTO MAZAL, Jorge. La Autonomía Universitaria. UNAM, México, 1974.
- PORTANTIERO, Juan Carlos. Estudiantes y Política en América Latina. Ed. Siglo XXI, México.
- PORTANTIERO, Juan Carlos. "Gramsci para latinoamericanos", en Buciglucksman, Christine. et.al. Gramsci y la política. UNAM, México, 1980.
- PORTANTIERO, Juan Carlos. Los Usos de Gramsci. Folios Ediciones, México, 1981.
- PORTANTIERO, Juan Carlos. "Socialismo y Democracia una relación difícil", en Revista Punto de Vista, Argentina, 1984.
- PORTES GIL, Emilio. La lucha entre el poder civil y el clero. Ed. El Día en libros, México, 1983.
- PUIG CASAURANC, Manuel. El esfuerzo educativo. SEP, México, 1930.
- PUIG CASAURANC, Manuel. Galatea rebelde a varios Pigmaleones: de Obregón a Cárdenas. Antecedentes del fenómeno mexicano actual). México, 1938.
- PUIG CASAURANC, Manuel. Páginas viejas con ideas actuales. México, 1925.

- PUIGGROS, Adriana. La construcción del sujeto transformador en América Latina. Conferencias dictadas en la ENEP ACATLAN (Transcripción realizada por Pisani, Olga y Rodróquez, Consuelo). México, 1983.
- RABY, David. Educación y Revolución Social en México (1921-1940). Sep/Setentas, No. 141, SEP, México, 1974.
- RABY, David. "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)", en Historia Mexicana, Vol. XVIII, No. 2, (70), oct-dic., 1968.
- RAMIREZ CASTAÑEDA, Rafael. Cinco pláticas sobre educación. México, 1934.
- RAMIREZ, Rafael. Curso de Educación Rural. D.A.P.P., México, 1938.
- RAMIREZ Castañeda, Rafael. La escuela rural mexicana. Ed. SEP/ ochentas, México, 1980.
- RAMIREZ LOPEZ, Ignacio. Génesis de la escuela rural mexicana. s/e, México, 1947.
- REYES OSORIO, Sergio. et.al. Estructura Agraria y desarrollo agrícola en México. Ed. F.C.E., México, 1979.
- REYNA, José Luis. Et. al. Tres estudios sobre el movimiento obrero en México. Ed. El Colegio de México, México, 1976.
- RIVAS MERCADO, Antonieta. La campaña de Vasconcelos. Ed. Oasis, México, 1982.
- RIVERA CASTRO, José. La clase obrera en la Historia de México en la presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928). Ed. Siglo XXI, México, 1983.
- RODRIGUEZ, Adolfo. Jornadas Vasconcelianas. UNAM, México, 1982.
- RODRIGUEZ DE MAJIS, María Elena. La reforma universitaria de Córdoba en 1918. Deslinde No. 23, UNAM, México, 1972.
- RUIZ RAMON, Eduardo. México 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo. Ed. F.C.E., México, 1977.
- SAENZ, Aarón. et.al. Alvaro Obregón XIX Aniversario. s/e, México, 1947.
- SAENZ, Moisés. Carapan, bosquejo de una experiencia. Lima Perú, 1936.
- SAENZ, Moisés. Compilación de citas de escritos del autor. s/e, Biblioteca del S.N.T.E., México, s/f.

- SAENZ, Moisés. La escuela rural mexicana. Conferencia, México, 1923.
- SAENZ, Moisés. México Integro. Lima Perú, 1939.
- SANCHEZ PONTON, Luis. Hacia la Escuela Socialista. La reforma educacional en México. Ed. Patria, México, 1935.
- SANTOS VALDES, José. "La Escuela Rural Mexicana como precursora del desarrollo de los pueblos", en Revista Magisterio. No. 87, enero-febrero, 1968.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. La casa del estudiante indígena. México, 1927.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. La Escuela Normal Regional. México, 1923.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de la educación pública, durante la administración del Presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928), 2 vols., México, 1928.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. El mejoramiento profesional de los maestros en servicio. México, 1926.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. John Dewey. Homenaje en el Primer Centenario de su natalicio. Coord. General de Educación Secundaria y Normal en la República, No. 2, México, 1961.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Manual General de Organización. México, 1982.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Memorias relativas al estado que guarda el ramo de educación pública al 31 de agosto de 1929. Tomo I y II, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1929.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Memorias relativas al estado que guarda el ramo de educación pública al 31 de agosto de 1930. Tomos I y II, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1930.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Memorias relativas al estado que guarda el ramo de educación pública al 31 de agosto de 1931. Tomos I y II, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1931.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Memorias relativas al estado que guarda la educación pública el 31 de agosto de 1932. Tomos I y II, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1932.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Memorias relativas al estado que guarda el ramo de educación pública al 31 de agosto de 1933. Tomos I y II, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1933.

- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Proyecto de organización de la Escuela Normal Regional que se va a fundar en Juchitán, Oax. Tuxtla Gutiérrez, Chis., México, diciembre 23 de 1926.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. El sistema de Escuelas Rurales. México, 1927.
- SIERRA, Santiago. Las Misiones Culturales. Sep/Setentas, No. 113, México, 1973.
- SILVA HERZOG, Jesús. La autonomía Universitaria. Una Historia de la Universidad de México y sus problemas. Ed. Siglo XXI, México, 1974.
- SKIRIUS, John. José Vasconcelos y la cruzada de 1929. Ed. Siglo XXI, México, 1982.
- SOLANA, Fernando. Historia de la Educación Pública en México. Ed. F.C.E./S.E.P., México, 1981.
- SOTELO INCLAN, Jesús. "La educación Socialista", en Historia de la Educación Pública en México. SEP/F.C.E., México, 1981.
- TARACENA, Alfonso. Cartas políticas de José Vasconcelos. Col. Clásica Selecta. Ed. Librería, México, 1959.
- TARACENA, Alfonso. Los vasconcelistas sacrificados en Topilejo. Ed. Librería, México, 1958.
- TARDANICO, Richard. "México Revolucionario 1920-1928. Capitalismo Transnacional, luchas locales y formación del nuevo Estado", en Revista Mexicana de Sociología. Instituto de Investigaciones Sociales, abril-junio, UNAM, México, 1983.
- TEJERA, Humberto. Crónica de la Escuela Rural Mexicana. IFCM, México, 1963.
- TOLEDANO, Vicente. El llanto del sureste. Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano, México, 1977.
- TOLEDANO, Lombardo y Caso, Antonio. Materialismo Dialéctico e Idealismo. Ed. Lombardo, México, 1975.
- TZVI, Medin. El minimato presidencial: historia política del maximato (1928-1935). Ed. Era, Col. Problemas de México, México, 1983.
- UNAM. El conflicto religioso. 1926-1929, Col. Nuestro México, México, 1984.
- UNAM. Historia Documental de México. UNAM, México, 1984.
- UNAM. La Autonomía Universitaria 1929. Col. Nuestro México, UNAM,

- UNAM. "La Universidad de México", en Revista Los Universitarios. No. 15, UNAM, México, julio de 1984.
- UNAM. Serrano y Gómez. La oposición liquidada. Col. Nuestro México, México, 1984.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Política Educativa en México. Tomo II, SEAD, México, 1981.
- VASCONCELOS, José El desastre. Obras completas, Tomo III, F.C.E., México, 1984.
- VASCONCELOS, José. La flama. Los de arriba de la Revolución. CIA. Ed. Continental, México, 1970.
- VASCONCELOS, José El Proconsulado. Obras completas, Tomo IV, F.C.E., México, 1984.
- VASCONCELOS, José. La Raza cósmica. Ed. Plimpia, México, 1983.
- VASCONCELOS, José. Textos sobre educación. SEP/Ochentas, México, 1981.
- VASCONCELOS, José. La Tormenta. ED. F.C.E., México, 1984.
- VAUGHAN, Mary Kay. Estado, clases sociales y educación en México. SEP/Ochentas, TOMOS I Y II, México, 1982.
- VAZQUEZ DE KNAUTH, Josefina. "La Educación Socialista en los años treinta", en Historia Mexicana. Vol. XVIII, enero-marzo, 1969, Núm. 3, (71), El Colegio de México. México, 1969.
- VAZQUEZ MANTECON, Verónica. Ideología educativa de la Revolución mexicana. UAM Xochimilco, México, 1984.
- VERA Y CUSPINERA, Margarita. El pensamiento filosófico de Vasconcelos. Col. Latinoamericana, No. 8, Extemporáneos, México, 1979.
- VILLASEÑOR, Guillermo. Estado e Iglesia, el caso de la educación México, 1978.
- WAISSFELFISZ, Julio. Reflexiones sobre la investigación y la educación popular. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Chile, 1982.
- WENCES REZA, Rosalío. La Universidad en la Historia de México. Serie Estado y Educación en México, Ed. Línea, México, 1984.
- ZEVADA, Ricardo. Calles. El presidente. Ed. NUESTRO TIEMPO, México, 1983.
- ZEVADA, Ricardo. "Su trayectoria", en Narciso Bassols. En memoria. s/e, México, 1960.

ZORAIDA VAZQUEZ, Josefina. Nacionalismo y educación en México. SEP, México, 1985.

HEMEROGRAFIA

BOLETIN DE LA UNIVERSIDAD. Organó del Departamento Universitario y de Bellas Artes, IV época, Tomo I, Núm. 1 de 1920.

BOLETIN DE LA UNIVERSIDAD. Organó del Departamento Universitario y de Bellas Artes, IV época, Tomo I, Núm. 2, noviembre de 1920.

BOLETIN DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. SEP, Tomo I, No. 1, México, marzo 15 de 1922.

BOLETIN DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. SEP, Tomo I, No.2, México, 1o. de septiembre de 1922.

BOLETIN DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. SEP, Tomo I, No.3, México, 3 de enero de 1923.

BOLETIN DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. SEP, Tomo I, No. 4, México, 30 de junio de 1923.

EL MAESTRO, Revista de Cultura Nacional, Tomo III, Núms. 1-5, abril de 1922-1923, F.C.E., México, 1979.

EL MAESTRO RURAL. Varios Números, SEP, México, 1933.

NEXOS. "Izquierda eres tú", junio de 1982, No. 54.

NEXOS. "México: dos crisis 1929-1983", octubre de 1983, No. 70.

PROCESO. Rodríguez Castañeda, R. "Gómez Arias: sobreviviente del vascoconelismo", México, enero de 1981.

PROCESO. Rodríguez Castañeda, R. "Vascoconelismo 1968 y abstencionismo: desafíos al sistema". México, enero de 1981.

EL NACIONAL REVOLUCIONARIO. Julio- diciembre de 1929.

EL UNIVERSAL. Enero 1925- diciembre 1926, noviembre 1928- febrero 1930.

LA JORNADA. 2 de mayo de 1986.

LA PRENSA. Enero 1928- diciembre 1930.

ARCHIVO HISTORICO DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.

Varios documentos, Cajas:

Dirección de Misiones Culturales, 551,553,1032, 1119, 1121,1133, 1235, 1259, 1344, 1387, 1442, 1466, 1515, 1522.

Departamento de Escuelas Rurales, primarias foraneas e incorporación cultural indígena, 1100-1118, 1144-1169, 1184-1199, 1200-1234, 1290-1299, 1400-1441, 1467-1499, 1500-1514, 1523-1572.

Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, 455-499, 500-556, 1272-1289.

Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial, 141-153, 200-229, 637-671, 1630-1656.

Departamento Escolar, 79, 80, 100-122, 772-776, 781, 782, 1766.

Departamento de Educación y Cultura Indígena, 783-799, 854-857, 978-984.

Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, 123-140, 1675-1687, 1767-1770, 1784-1787, 2061-2084.

Campaña contra el analfabetismo, 990-1118.

Departamento de Bellas Artes, 1657-1674, 1688-1694, 1700-1714.

Departamento de Bibliotecas, 682, 685, 689, 691, 694, 695-699, 700-726, 749-761.