

6  
2ej



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
"ACATLAN"



## CONDICIONES SOCIALES QUE DETERMINARON LA PRACTICA PEDAGOGICA DEL MAESTRO DE LA INSTRUCCION PUBLICA ELEMENTAL AL INICIO DEL DESARROLLISMO

### T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

LILIA DALILA LOPEZ SALMORAN

ASESORA: MTRA. LAURA C. SANTINI VILLAR.

270674



SANTA CRUZ ACATLAN, EDO. DE MEX., FEBRERO DE 1999.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

*Entre los baremos básicos que pueden señalarse para calibrar el desarrollo humanista de una sociedad, el primero es a mi juicio el trato y consideración que brinda a sus maestros...*

*Fernando Savater*

A Laura Santini y Gabriel Cámara por ser maestros fundamentales en mi formación profesional, su enseñanza acompañada de afecto, de regañones y alientos, ha sido determinante en mí.

A Esau, Odilia y Ernestito, motivos de mi vida.

A Estefana, la mujer más valiente y apacible que he conocido.

# CONDICIONES POLÍTICO PEDAGÓGICAS QUE DETERMINARON LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA (1940-1946)

INTRODUCCIÓN	4
CAPITULO 1	
EL PROYECTO DE NACIÓN: CONDICIONES SOCIALES QUE ENMARCARON EL PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO	11
1.1 Aspecto económico	11
1.1.1 La coyuntura de la Segunda Guerra Mundial en la economía	14
1.2 Aspecto social	15
1.2.1 La corporativización obrera	16
1.2.2 La corporativización campesina y el reparto agrario	16
1.2.3 El control del sector militar	17
1.2.4 La conciliación con la iniciativa privada	18
1.2.5 La influencia de la Segunda Guerra Mundial en la dinámica social	19
1.3 Aspecto político	21
1.3.1 El proceso de reforma del PNR-PRM-PRI	21
1.3.2 Las agrupaciones políticas y el proyecto de nación	22
1.3.3 La conformación del gabinete presidencial de Ávila Camacho y la unidad nacional	24
1.4 Aspecto internacional: la conciliación con Estados Unidos	24
1.5 El proyecto de nación como marco de la práctica político pedagógica	25
CAPITULO 2	
HACIA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	27
2.1 El parteaguas	27
2.2 La redefinición de la política educativa	29
2.3 La unificación magisterial	32
2.4 El discurso político pedagógico conciliador	35
2.5 La culminación de la redefinición de la política educativa	36
2.6 La participación de los sujetos en la definición de la política educativa	39
CAPITULO 3	
DISCURSO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LOS ACTORES EN EL PODER	41

3.1	Discursos de diversos funcionarios	41
3.2	Discursos emitidos en el marco de discusión de la Segunda Ley Orgánica de Educación (1941)	48
3.2.1	El antecedente: la Primera Ley Orgánica de Educación	48
3.2.2	La formulación del proyecto de reforma a la Primera Ley Orgánica	50
3.2.3	Opiniones de actores en el poder respecto al proyecto de reforma	53
3.2.4	Presentación oficial del proyecto de reforma, "discusión" y aprobación	55
<b>CAPITULO 4</b>		
<b>DEBATE POLÍTICO PEDAGÓGICO EN LA CONFORMACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL PERIODO: PARTIDOS, AGRUPACIONES POLÍTICAS, SINDICATOS Y LÍDERES</b>		
		61
4.1	Líderes políticos	61
4.2	Partidos políticos	63
4.3	Organizaciones políticas y sindicatos	66
4.4	Sindicatos magisteriales	69
<b>CAPITULO 5</b>		
<b>SUJETOS SOCIALES QUE PARTICIPARON EN EL DEBATE DE LA PRÁCTICA DOCENTE: PADRES DE FAMILIA, IGLESIA, PERSONAS A TÍTULO INDIVIDUAL</b>		
		75
5.1	Discursos político pedagógicos emitidos a título individual	75
5.2	Discursos político pedagógicos emitidos por padres de familia e Iglesia	78
5.3	Discursos político pedagógicos emitidos como artículos de prensa por diversos individuos	85
<b>CAPITULO 6</b>		
<b>LOS MAESTROS Y SU PRÁCTICA DOCENTE</b>		
		89
6.1	Función social de la práctica docente	89
6.2	La identidad del maestro	101
6.3	Condiciones materiales que influyeron en la definición de la práctica docente	113
<b>REFLEXIONES FINALES</b>		
		117
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>		
		125
<b>DOCUMENTOS DEL ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN</b>		
		130

## INTRODUCCIÓN

El interés por revisar este tema fue producto de el Taller de Investigación Educativa, llevado a cabo en la ENEP Acatlán en coordinación con el proyecto de Investigación Alternativas Pedagógica y Prospectiva Educativa para América Latina (APPEAL), desarrollado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El objetivo de APPEAL es dar cuenta de hechos, experiencias y discursos innovadores en educación, tanto los que llegaron a constituirse como oficiales, como aquellos que fueron reprimidos o incorporados al discurso dominante. Aunque no se trata de la simple colección de experiencias, el trabajo consiste en reinsertarlas en el relato histórico para reconstruir la lucha por la hegemonía en que se inscribieron.<sup>1</sup>

El eje temático del taller se llamaba *Condiciones sociales para la conformación del sujeto de la educación moderna: El lugar del docente en el México de las décadas del 40 al 60*. Uno de los objetivos era el de averiguar las manifestaciones de los docentes, expresadas en su práctica concreta, como un signo de resistencia ante el impacto de la política educativa que empieza a delinear el proyecto educativo desarrollista; que desde la perspectiva de este trabajo la consideraremos como una *alternativa pedagógica*.

En los documentos producidos en el taller se abordó el eje temático desde varias líneas de análisis, tales como: La práctica docente desde el discurso dominante; la búsqueda de propuestas de alternativas pedagógicas al interior del SNTE; la posición del PCM ante el proyecto educativo dominante; la conformación del MRM en la década de los 50 y su propuesta educativa. Como resultado de ello, encontramos que, aún cuando, estas líneas pretendían encontrar respuestas alternativas al discurso dominante, no se pudo recuperar la posición del maestro como sujeto que define en última instancia, el proceso enseñanza - aprendizaje y sus implicaciones en la concreción del proyecto político pedagógico, que buscaba hegemonizar la práctica del docente.

A partir de esta experiencia, la hipótesis que guió el presente trabajo fue que, la práctica docente esta multideterminada por una configuración de múltiples discursos emitidos por los distintos actores involucrados en la educación, así como por las condiciones que estructuran la vida cotidiana del maestro. Por esta razón la redefinición de la práctica docente cardenista, por la que proponía el proyecto avilacamachista, no tuvo una aceptación mecánica en los maestros. La modificación estuvo inmersa en un proceso de discusión, confrontación y contradicción de diversos actores sociales, que regularmente no aparece en los textos de historia de la educación, y que puede ser rastreada en los discursos de esa época, emitidos en ese momento o posteriormente.

Por lo anterior, el propósito del trabajo es mostrar multiplicidad discursiva en la configuración de la práctica docente, desde la perspectiva histórica considerada como producto y como proceso; tomando como referentes discursivos a padres de familia, sindicatos, partidos políticos, iglesia, sujetos portadores del discurso oficial (funcionarios y gobernantes), quienes influirían en la definición de la práctica cotidiana del maestro, que

<sup>1</sup> Equipo APPEAL; Reflexiones Críticas sobre el marco teórico de APPEAL; Mimeo (preliminar); sin fecha

es el referente discursivo nodal. Lo anterior utilizando como herramientas de análisis, categorías tales como: orden social, sujeto social, habitus, alternativas pedagógicas y discurso político pedagógico.

### 1. Perspectiva histórica.

La historia es producto de la práctica de los sujetos sociales que regularmente es narrada desde la configuración discursiva dominante; cuyo proceso se manifiesta en la articulación de diversos eventos y actores que la construyen de manera permanente, en este sentido, la historia es pasado pero también presente y futuro, en donde su desarrollo no es completamente progresivo, lineal y sincrónico, se encuentra con rupturas, crisis, caos y prácticas que buscan definirla, resignificarla y modificarla a su vez. Para sustentar esta idea, Zemelman refiere que: "La historia es una lucha política caracterizada por el entrecruzamiento, abandono o imposición de los proyectos de los diversos sujetos sociales que en su quehacer van creando futuro."<sup>2</sup>

En este sentido, para que la historia sea posible, uno de los propósitos del proyecto educativo del estado, es el de transmitir un discurso que abarque y domine el pensamiento y la acción, el cual, no logra ser hegemónico, sin embargo, existe siempre la pretensión de que la educación reproduzca la estructura de significados (el discurso), que determinan el pensamiento y la acción (habitus) con el afán de imponer un determinado orden social.

En este caso en los '40, e incluso meses antes, se dio un viraje a la política que en los distintos rubros sociales había iniciado Lázaro Cárdenas, como el de aminorar el papel de líderes sociales de los profesores, que se articuló, con otros fenómenos, la crisis económica de 1939, y el peligro que representaba la amenaza del fascismo de la Segunda Guerra Mundial, lo cual configuró el discurso de la *unidad nacional* para la defensa del país.

El temor al fascismo, la entrada de México a la Guerra, la llamada de la Internacional Socialista para lograr la *unidad a toda costa* y defender la democracia internacional, el optimismo hacia la industrialización, las críticas a las aparentes pugnas entre clases de la etapa cardenista, son posibles factores de significación que permitieron la interpelación de sujetos con identidades dispersas, unificándolos en torno a un proyecto modernizante y justificado con el discurso de la *unidad nacional*.

De esta situación, algunos autores plantean que los maestros fueron los principales transmisores del símbolo de *unidad*, tal vez si, pero ¿tendría el mismo significado en todos éste concepto?. Desde la perspectiva de este trabajo el discurso de la *unidad nacional* fue determinante para que se lograra la unificación de los distintos sindicatos magisteriales en torno al SNTE (diciembre de 1943), asimismo para que en la modificación al Artículo Tercero Constitucional (diciembre de 1946), se presentara como indispensable la neutralidad en las actividades del maestro.

Esta coyuntura es importante en este trabajo, porque presenta dos cuestionamientos: el primero, cómo se dio la separación del carácter político que tenía el acto educativo que se

<sup>2</sup> Zemelman, Hugo et. al., América Latina Hoy, Edit. Siglo XXI, México 1990 p. 189

asumió en los 30' y, el segundo, por qué el liderazgo del maestro, no logró conformar un colectivo portador de un proyecto educativo contrahegemónico.

## 2. Configuración del discurso que hace referencia a la práctica del maestro.

En los inicios de la política cardenista, el progreso se buscaba en el marco de un espíritu nacionalista, en donde se resaltaba el planteamiento de que el mejor aprovechamiento de los recursos se relacionaba con la organización comunitaria, el área de desarrollo se encontraba en el campo mexicano.

En este contexto, el maestro era el elemento en el que se depositaba la tarea de difundir con su práctica el espíritu de colectivización como estrategia para satisfacer las necesidades. En este sentido el maestro significaba un elemento importante de la comunidad, donde participaba de sus demandas y en la organización de las mismas para su posible solución, el maestro no trabajaba *en la comunidad*, considerándola únicamente como un espacio fuera de él, trabajaba *con la comunidad*, en donde la exigencia era asumirse como parte de ella. Cárdenas exhortaba a que en la práctica pedagógica los maestros: "no deben circunscribir su función a la simple tarea de impartir enseñanzas. . . en un mundo alejado de las realidades que ofrece la vida. Los maestros están en el deber de convertirse en guías, en directores de las clases laborantes, ofreciendo a estas el concurso de sus enseñanzas, a alcance de sus derechos y también de sus obligaciones"<sup>3</sup>

Contrario al panorama anterior, en el periodo de rectificación política hacia el desarrollismo, se inhibiría su tarea de organizador de masas, y se plantearía que la actividad política iba en detrimento de la calidad académica. La práctica docente debía circunscribirse a la preparación dentro del aula de ciudadanos modernos (lo rural era símbolo de atraso) que coincidieran con el proyecto industrializador, el trabajo del profesor entonces quedaba limitado a la transmisión de saberes, útiles o no, en donde las paredes del aula marcaban los límites de acción y las ventanas le servirían para mirar la realidad que se vivía fuera de la escuela y tratar de relacionarla con el discurso que se daba dentro.

A lo largo de la investigación se encontraron testimonios que dan cuenta de la contradicción del discurso frente a la realidad del maestro. Un maestro de Yucatán mencionaría que "el pizarrón era y será siempre un magnífico auxiliar en la enseñanza, principalmente del español y la aritmética; lo que se nos hacía difícil eran las ciencias sociales. ¿Cómo explicarle al niño el grado de miseria que vivían a pesar de que sus padres trabajaban intensamente?. . . nuestra atención se fijaba en los héroes de la patria..."<sup>4</sup> sin embargo se le pedía a la educación neutralidad en los conflictos sociales, pues su función era enseñar.

Es importa señalar que la resignificación de la práctica del maestro, no se dio sin conflicto, como una apropiación lineal, como la simple ejecución de una orden; una transformación

<sup>3</sup> Martínez, Della Rocca Salvador, Estado, Educación y Hegemonía en México, Edit. Línea México 1983, p. 182

<sup>4</sup> Brito, Sansores William; ¡Adiós maestro rural!; en Los Maestros y la Cultura Nacional; Tomo Sureste; Edit. SEP-CNCA; p. 59

de la práctica, implica la modificación del habitus, de la conciencia y de la forma de pensar y actuar ante la realidad.

La interpelación de los sujetos sociales apareció como una estrategia necesaria, mediante la cual fue propuesto un nuevo modelo de identificación del maestro. El Estado desplegó una intensa propaganda para que la población deseara formar parte del nuevo orden social urbano industrial.

### 3. Categorías de análisis.

Las categorías que se presentaron más útiles para delimitar el campo de observación que diera cuenta del carácter político pedagógico de la práctica del maestro fueron las siguientes: *discurso político pedagógico*, concepto que no configura solamente lo que verbalmente transmite un maestro a su alumno, o lo que aparece escrito en los libros de texto, o las declaraciones de los funcionarios de la SEP, involucra actos, ideas, objetos que conforman un todo significativo, por ejemplo la disposición del salón, el tipo de relación que el maestro propicia con los padres de sus alumnos, las normas de conducta que se imponen en clase, etc.

Es así como se conforman los sujetos, entre espacios que van proporcionando significados al pensamiento y actuación de los individuos. Sin embargo, los significados de estos espacios no siempre son acordes, un ejemplo claro lo constituye precisamente el desacuerdo educativo que existía entre algunos padres de familia y los maestros de la época, que es cuestión del presente estudio, en el que el término socialista evocaba significados contradictorios entre unos y otros.

La categoría de análisis *práctica educativa* se refiere a un proceso que si bien forma parte de la vida cotidiana, no por ello significa que las experiencias no escolares y escolares sean apropiadas de manera homogénea por todos los individuos del mismo grupo, o que el significado de estas experiencias sean permanentes. De esta manera la educación no es completamente reproductora ni completamente transformadora de la sociedad, no siempre son correspondientes la emisión y la recepción de un discurso, ya que éste está mediado por situaciones particulares no sólo disímiles sino muchas veces contradictorias.

Por lo anterior, la concepción que el maestro tenía sobre su práctica docente, no dependía únicamente de los dictados de la política educativa, confluían también su origen de clase, sus vivencias personales, el impacto que sobre él ejerciera su comunidad con que trabajara la opinión pública, etc. En esta línea es que es posible encontrar distintos significados en los maestros sobre el mismo concepto de práctica docente. Para unos profesores su labor implicaba trabajo de liderazgo para mejorar la calidad de vida de su entorno, para otros implicaba combatir las creencias religiosas, entre otras.

La práctica educativa se desarrolla en el *ámbito cotidiano* en que se desarrolla la relación educando-educador. Es el microespacio, los ambientes inmediatos en que los sujetos han estado inmersos a lo largo de su vida, y que define el modo de interpretar el discurso que se

les presenta ya sea en forma de actos, palabras, símbolos, etc.

Las experiencias escolares, sumadas a las experiencias extraescolares son las que estructuran la vida cotidiana, en donde se forman los esquemas de percepción que determinan la actuación de los individuos. En este sentido la práctica educativa de los maestros refleja sus esquemas de percepción que tiene de la sociedad y de la función social que creen tener en ella, a esto se refiere la categoría de análisis llamada *habitus*.

Bordieu trabaja esta noción explicándola como la organizadora de las prácticas individuales, los esquemas de percepción, pensamiento y acción, sistematiza las prácticas de los grupos, es lo que les da coherencia y lógica.<sup>5</sup> A nivel social es más fuerte que las campañas publicitarias o políticas. El *habitus* define los gustos, las necesidades, es la conciencia producto de la realidad.

El *habitus* es quien estructura la conciencia, quien permite que alguna representación sea más significativa que otra, más allá de la propia posición de clase, ello nos permite comprender las contradicciones entre miembros de una misma clase o grupo, o la concordancia entre los distintos grupos. Tal es el caso de la posible contradicción respecto al quehacer social entre profesores rurales y urbanos, o la coincidencia entre algunos profesores rurales y las propuestas de desarrollo que afectaban al campesino, o tantas otras situaciones que se reflejan en los discursos que analizamos.

El *habitus* tiende a inducir la reproducción del grupo social que lo engendra, así mismo depende de la situación, del contexto, etc.; el hecho de que efectivamente se lleve a cabo esa reproducción o no, debido a que los campos en que se genera (y particularmente en nuestro caso, la escuela) están sobredeterminados por procesos que algunas veces luchan entre sí por dominar e imponer las significaciones inherentes al orden simbólico que pretende ser hegemónico. Todas estas características son precisamente las que posibilitan la gestación de alternativas pedagógicas.

Las *alternativas pedagógicas* se refieren entonces, al *habitus* que se distingue explícita o implícitamente como contrario al modelo de práctica docente que se presentaba como dominante. El discurso producido no necesariamente tendría que ser una propuesta acabada, podía ser un comentario y/o una acción, sencillo y discreto.

Es de vital importancia, para la interpretación de los discursos de los profesores, entender que las alternativas pedagógicas no siempre se presentan como propuestas acabadas o como modelos educativos; frecuentemente son eventos sencillos y discretos, que sin embargo contienen elementos que se distinguen como contrarios al modelo educativo que se presenta como dominante.

Si la alternativa se reinserta en la historia de la educación, trae como consecuencia, que las formaciones discursivas contenidas en ésta, tengan que ser modificadas, pero sobretodo dan

---

<sup>5</sup> Bordieu, Pierre. Sociología y Cultura, Edit. CNCA-Grijalbo 1990. En la introducción Nestor García Canclini dice que esta categoría es la que permite superar la oscilación entre el objetivismo y el espontaneísmo como extremos explicativos de la práctica de los individuos.

la posibilidad de construir imaginarios distintos a lo que se presenta como el orden social imperante. En este sentido Adriana Puiggrós apunta que: “La tarea es de reinserción del fragmente en el relato, modificando ese relato, no se trata de coleccionar alternativas, sino de tomarlas como huellas de discursos desarrollados en complejas situaciones sociales. ... son síntomas que denuncian procesos. La denuncia se realiza por la negación, la descalificación, la sobrevalorización u otros tratamientos discursivos de muchas de esas alternativas.”<sup>6</sup>

En el caso de esta investigación como ya se mencionó, además de buscar alternativas al proyecto educativo dominante interesaba saber qué fue lo que impidió que maestros y campesinos pudieran estructurar una configuración discursiva contrahegemónica, para ello se utilizó la categoría de *sujetos sociales* propuesta por Zemelman; que lo explica como el colectivo cuya intencionalidad de agrupación es la de intervenir en la construcción de la historia, implica en consecuencia una identificación explícita de los sujetos comunes y los contrarios.

Esta categoría es la que permite explicarnos el proceso en el cual se desarrollan las posibilidades de un proyecto para convertirse en hegemónico. Los sujetos sociales son quienes tienen la posibilidad de fuerza para construir lo social. El sujeto social es el colectivo que potencia la posibilidad de construir la historia. Sin embargo para que se constituya un sujeto social es necesario que los individuos que lo formen hayan sido interpelados por una configuración discursiva, que traiga como consecuencia la conformación de un polo de identificación común, y de su parte contraria, para así ser mediadores de poder y de lucha en la estructuración de la sociedad.

Los sujetos sociales pueden ser analizados desde tres momentos de su constitución, respecto a lo que Zemelman aclara, que aún cuando no es posible abordarlos todos, se deben tener presentes como partes articuladas. Estos son:<sup>7</sup> El momento de lo individual, de lo familiar, de lo cotidiano; es decir el *habitus* expresado en condiciones de vida cotidiana. El momento de lo colectivo, de la conformación de polos de identidad, de formaciones discursivas compartidas; en ella se da el nucleamiento para la puesta en práctica de experiencias que los particularizan con ello empieza a haber cierta percepción de la fuerza que se posee. El momento de la fuerza, donde se logra conjugar una alternativa colectiva traducida en un proyecto que busca desplegar prácticas dotadas de poder

La práctica político-pedagógica se desenvuelve en un orden de configuraciones discursivas, que buscan que la sociedad se presente como estable, como “ordenada”, a ello hace alusión la categoría de *orden social*, la cual se estructura a partir de tres sistemas:

El simbólico que se refiere al lenguaje, es el plano propiamente del discurso, son conceptos que simbolizan de alguna manera particular las cosas. En nuestro periodo analizado, el marco de la Segunda Guerra Mundial, se construyeron una serie de símbolos discursivos que pretendían que las modificaciones a la política social no suscitaran conflictos, tales

<sup>6</sup> Op. Cit. Puiggrós, Sujetos . . . p.23

<sup>7</sup> Zemelman, Hugo y Valencia, Guadalupe. Los sujetos sociales, una propuesta de análisis. Revista Acta Sociológica No. 2; UNAM-FCPyS; mayo-agosto 1990

como defensa de la Patria y la Nación.

El imaginario, que se refiere a lo inventado a partir de elementos simbólicos, pero que no se le reconoce plenamente, en la historia social es lo que corresponde a la utopía. Por ejemplo, cuando se decretó la expropiación petrolera trajo consigo la creencia de que la independencia económica era posible; este imaginario colectivo hizo posible que hasta los ciudadanos más pobres sacrificaran sus pertenencias para sacar adelante al país.

Lo real es la contingencia que escapa al razonamiento y a la predicción. Es la situación que desestabiliza al orden social, a este orden pertenecen las crisis. Por ejemplo, la interrupción del reparto agrario, y la situación de escasez que trajo consigo el conflicto bélico desarticuló el significado de presidente-protector que se había construido con Cárdenas

La interpelación en torno al discurso de la Unidad Nacional fue el instrumento a través del cual se busca difundir el orden social dominante. Este proceso es evidenciado cuando el productor de un discurso intenta que el consumidor se identifique con este, y lo invita a formar parte de él, esto es lo que permite que la práctica discursiva sea tan relevante en la lucha por la hegemonía.

A lo largo del trabajo se va percibiendo como los diversos ámbitos de la realidad (económico, político, cultural, etc.) se articularon para definir la personalidad del maestro y su práctica docente. Su extracción de clase, la herencia apostólica y de mártir como mística de trabajo, el presupuesto compromiso con la revolución, representada por el Estado; la contradicción de habitus entre el profesor rural y el urbano, entre otras situaciones que formaban parte de su vida cotidiana, fueron las condiciones sociales que determinaron su práctica pedagógica.

En el presente trabajo, se pueden encontrar vestigios de prácticas alternativas, contrahegemónicas, de habitus distintos a los que se impusieron. Pero como no pudieron convertirse en una utopía y proyecto colectivo, consciente de su fuerza, estas se fueron quedando como experiencias propias del nivel individual de resolución de la vida cotidiana, como estrategias de sobrevivencia.

Sin embargo el valor de estas experiencias radica, que aún en su microespacio participaron en la formación de habitus de otras personas, en la presentación de otras posibilidades de existencia, y en la posibilidad de una historia diferente, que puede ser recuperada y retomada para la definición de la práctica pedagógica actual.

## **EL PROYECTO DE NACIÓN: Condiciones sociales que enmarcaron el discurso político-pedagógico**

La política estatal se identifica con el contenido de un plan, que define las metas y estrategias que enmarcan las acciones del gobierno. Sin embargo, la dinámica social, la irrupción de lo real, los accidentes internacionales etc., obliga a ir modificando éste plan. El intercambio entre la puesta en marcha del plan que define la política estatal y las acciones de los actores sociales respecto a el conforma el proyecto de Nación.

La característica principal del plan de gobierno de Lázaro Cárdenas fue implementar una política de desarrollo que colocaría al Estado como el conductor de la vida nacional, regulando y preservando la estabilidad social; bajo esta línea de acción su foco de atención fueron los campesinos y obreros. Posteriormente, en la política de desarrollo propuesta durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho se continuaría con la función reguladora del Estado, pero enfocando la atención en el capital privado (nacional y extranjero).

La modificación de un proyecto de nación cuyo foco eran los campesinos y obreros, por otro donde se enfatizaba el impulso a la iniciativa privada, no fue exclusivo del cambio de figura presidencial. Desde 1938, confluyeron una serie de condiciones que harían variar la política estatal emprendida por Cárdenas; implementándose una serie de estrategias, que por razones de orden disciplinar se han agrupado en aspecto económico, aspecto social, aspecto político, y aspecto internacional; pero que en la realidad confluyeron en la configuración del proyecto de nación. La influencia del contexto de la segunda guerra mundial sería muy importante en esta integración:

Para el presente capítulo se consultaron textos cuya línea de trabajo es la histórico política, todos ellos sustentados en una considerable investigación documental.

### **1.1 Aspecto Económico**

Con Cárdenas se iniciaron las acciones encaminadas a colocar al Estado como el rector de la vida económica, interviniendo tanto en proyectos de inversión como en la regulación de las relaciones entre los elementos de la producción, su punto de vista era que:

“... si el Estado organiza la producción basándose en el consumo nacional y en la exportación necesaria podremos ver a México en una situación privilegiada... Urge... que el Estado intervenga en fijar lo que el país debe producir y organizar la distribución comercial. Esto indudablemente que traerá beneficio enorme al país, porque en la misma organización económica del Estado se fijará el interés que debe percibir el capital, lo que deberá participar el trabajador y la contribución que corresponda al mismo Estado...”<sup>1</sup>

En la perspectiva de impulsar el intercambio comercial, se emprendió la construcción de

<sup>1</sup> Cordova, Arnaldo., “La Política de Masas del Cardenismo”, Edit. Era 1987., p. 202

una infraestructura de vías de comunicación que permitiría enlazar zonas que a pesar de sus riquezas naturales y arqueológicas habían estado aisladas y por ello, sin oportunidad de incidir tanto en la venta de materias primas para la industria como en la empresa turística. Se construyó por ejemplo, la vía ferroviaria Oaxaca - Yucatán. Otra ventaja que se vislumbraba era que con la construcción se impulsaban a las industrias relacionadas con este sector (por ejemplo el acero y el cemento).

En cuanto a la producción, se fomentaron experimentos de cooperación agrícola los cuales en ocasiones se asociaban, por su sustento colectivo, con prácticas comunistas. En el fomento al cooperativismo en otros sectores, como el caso de los ferrocarriles, el Estado tenía un amplio margen de intervención, que llevó a tomar acuerdos que muchas veces afectaban a los intereses de los integrantes de la cooperativa; además, también por lagunas de sus características, como la de carecer de patrón, las cooperativas no eran objeto de sindicalización. Esta combinación de factores no favoreció el desarrollo de esta estrategia económica.

En cuanto al consumo, se pensaba que la manera de ampliar el mercado interno era elevar el ingreso de los trabajadores. Al elevar la capacidad de consumo se mejoraría la economía nacional; en este sentido las estrategias que se implementaron estaban encaminadas a proteger esta capacidad en los obreros y campesinos.

El impulso a la reforma agraria en el aspecto económico se planteaba como el asentamiento de las condiciones que permitirían impulsar el desarrollo industrial, en el sentido de elevar la capacidad de consumo en los campesinos, así como en el punto de despegue para la producción que satisficiera la demanda interna y para la exportación.

Sin embargo, tanto la intención de elevar la capacidad de consumo de obreros y campesinos, así como la de incrementar la eficiencia agrícola se vieron restringidas.<sup>2</sup> Esta situación, según los autores consultados, la originaron varios factores:

- Una crisis agrícola en 1939, motivada por cuestiones climáticas y también por la prioridad que se le dio al cumplimiento de la exportación de maíz a Estados Unidos; elementos que repercutieron en el aumento de precios de productos básicos, por su escasa producción. Ante ello, los comerciantes e industriales agrupados en la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio e Industria sostenían que ellos no eran los causantes del aumento de precios, sino la desorganización agrícola, por la inseguridad en la tenencia de la tierra y la falta de garantías a la producción, en tal sentido se le atribuía parte del problema a la política agraria ejidal.
- Una inflación monetaria. Una de sus causas se ubicaron en la estrategia de gasto público que se había adoptado. Los gastos de la reforma agraria, el crédito a ejidatarios y a las cooperativas, el costo de la nacionalización de los ferrocarriles y de las empresas petroleras, y las fuertes erogaciones en materia de infraestructura, sobre todo en comunicaciones, excedieron la capacidad de recaudación del gobierno federal. Además, el ambiente de alarma propagado por la prensa y el propio sector privado, sobre supuestos

<sup>2</sup> Anguiano, Arturo., "El Estado y la Política Obrera del Cardenismo", Edit. Era 1990., p. 83

extremismos del régimen contra la propiedad privada, había ocasionado que muchos ahorradores enviaran sus fondos a instituciones bancarias extranjeras, o los emplearan en adquirir bienes inmuebles.

- La expropiación petrolera. Como medida de presión por parte del gobierno norteamericano, a fines de 1939 éste estableció un sistema de cuotas de importación de petróleo con una reducción de impuestos del 50%, de la que se excluía a México para levantarle una barrera a la venta de petróleo en el mercado estadounidense. Todo lo anterior se sumó al retiro de fuertes cantidades invertidas en el sistema bancario mexicano por las compañías petroleras después de la expropiación.
- La crisis generada por la Segunda Guerra Mundial. Entre algunas cosas porque se exportaban grandes cantidades de granos tanto legal como ilegalmente, que llevó a México a la especulación de productos ante la alarma de una futura escasez, y porque ante la escasez de implementos mecánicos, se dificultaban las operaciones del transporte nacional de productos.

En cuanto a la inversión extranjera y a la iniciativa privada nacional, esta no fue negada con Lázaro Cárdenas, pero la condicionó a la aceptación de las leyes del país y a la intervención del Estado en su dinámica. A excepción de la expropiación petrolera las empresas que llegaron a verse afectadas por la política estatal, eran empresas de poca envergadura que se negaron a aceptar las decisiones del Estado como arbitro supremo de la sociedad. En cuanto a las compañías petroleras, especialmente las norteamericanas, a final de cuentas se vieron compensadas con las indemnizaciones y con la participación en rubros diferentes a los de la extracción del crudo. La expropiación fue una base para impulsar la industrialización. Comenzaron a predominar los grupos urbanos, las industrias, y las ciudades.

En 1940 la inversión norteamericana en México representaba el 61% del total de la inversión extranjera directa.<sup>3</sup> Un hecho significativo para éste fenómeno fue el proceso electoral para elegir a Ávila Camacho como Presidente de la República, pues en él se identificaban la mejora de condiciones para la inversión industrial en México. Con la asistencia del vicepresidente norteamericano a la toma de posesión, quedó simbolizado el acuerdo de "cooperación" para facilitar los negocios norteamericanos en el país.

El siguiente cuadro muestra la dinámica de inversión norteamericana, antes y después de Lázaro Cárdenas:<sup>4</sup>

#### TIPO Y PORCENTAJE DE LA INVERSIÓN NORTEAMERICANA

Tipo de inversión	1929	1936	1940	1943
Manufactura	0.9	1.6	2.8	7.8

<sup>3</sup> Contreras, Ariel., "México 1940, Industrialización y Crisis Política"., Edit. Siglo XXI 1992., p. 22

<sup>4</sup> Ibi. Dem. p. 176 Se cita la siguiente Fuente: Turlington Edgar, "Foreign investments" en *México Today*, Annals of the American Academy of Political and Social Science, vols 3-4 1940, p. 103-111

Comercio	1.3	2.3	1.9	7.8
Agricultura	8.6	3.6	2.8	4.8
Minería	33.7	44.5	46.9	37.6
Petróleo	30.2	14.4	11.7	1.7

Como puede observarse, fue en la manufactura donde se dio un aumento con Cárdenas, que se consolidó definitivamente con Ávila Camacho; en cambio la inversión en el comercio y en la agricultura fue la que se redujo en el periodo cardenista, volviéndose a recuperar con el gobierno siguiente. Por su parte la minería y el petróleo dejaron de ser importantes en la inversión norteamericana. En síntesis el cuadro muestra que las facilidades a la inversión industrial manufacturera proveniente de E.U. no sufrieron reducción con la política de Cárdenas.

### *1.1.1 La coyuntura de la Segunda Guerra Mundial en la economía*

El 4 de abril de 1942 se iniciaron las negociaciones de un tratado bilateral de comercio, éstas se habían iniciado desde la época de Cárdenas, pero se suspendieron a raíz del conflicto petrolero. Por una multiplicidad de factores las negociaciones tardaron más de medio año y el convenio se firmó hasta el 23 de diciembre del mismo año.

Pero contrario a lo que se esperaba, el tratado en algunos momentos significó un problema para el desarrollo comercial e industrial mexicano, ya que una vez que Estados Unidos se involucró en la guerra limitó la exportación de productos a una serie de condiciones que el gobierno de México tuvo que asumir, como el caso de la exportación del maíz, en detrimento de la producción de otros productos básicos en México, como el frijol. El argumento de los norteamericanos era que todo el intercambio comercial debía estar dirigido a apoyar la guerra contra los nazis.

En este tono, la expansión de la capacidad industrial se limitó a lo que se lograba negociar con Estados Unidos; por ejemplo, la maquinaria que se vendía a México era bajo la condición de que se garantizara la existencia de materias primas para hacerla producir, si ese obstáculo era salvado se entregaba maquinaria de segunda mano, de plantas en desuso. Para la agricultura se vendía maquinaria únicamente para la producción de lo que se importaba a E. U. Hecho que resentía la población en la escasez de productos alimenticios, ya fuera porque se exportaban o porque la producción debido a la escasez de implementos no era suficiente.

Incluso Blanca Torres menciona que en su IV Informe de Gobierno, Ávila Camacho se refirió a esta situación criticando “la fórmula de <<iguales oportunidades para elaborar los recursos propios, y oportunidades iguales para comerciar con los productos de esa elaboración>> [y]. Sólo la rápida transformación de las estructuras tradicionales, añadió, evitaría quedar a merced de un sistema <<que hace de una vasta porción del mundo un campo de explotación para beneficio de la inventiva y la expansión de la otra porción>>.”<sup>5</sup>

En el plano de la inversión, por parte de Norteamérica se prefería la inversión directa en las

<sup>5</sup> *Ibi. Dem.* p. 188

industrias que el otorgamiento de créditos gubernamentales. La opinión era compartida por los inversionistas mexicanos. Entonces, si la inversión privada era la de mayor interés para los capitalistas a ella apoyaría el Estado. De hecho, desde el inicio del sexenio presidencial Ávila Camacho había hecho pública su disposición de apoyo al sector privado.

Por ello, aparte de asumir el papel de Estado Empresario y crear infraestructura para el desarrollo industrial, se tomaron otras medidas: “Como uno de los problemas que preocupaban a los industriales era la falta de crédito, la respuesta gubernamental no se hizo esperar. Se adaptaron las instituciones bancarias oficiales para proporcionar servicios más adecuados a los nuevos requerimientos crediticios y se favoreció la expansión y consolidación de la banca privada que contribuiría a ese mismo fin. El nuevo gobierno mexicano procuraría igualmente (como había intentado hacer su predecesor) fomentar la industrialización por medio de su política fiscal, al mantener tasas impositivas bajas y adoptar leyes que estimularan el establecimiento de industrias nuevas, a base de ofrecerles exenciones de impuestos.”<sup>6</sup>

Sumadas a ello, se implementaron estrategias en el plano social y político para presentar un clima de seguridad para la inversión privada, tales como el pacto de unidad obrero patronal (que se abordara adelante), y la modificación a la Ley de las Nacionalizaciones.

Al existir la convicción de que la propiedad privada era más productiva, el ejido salió fuertemente afectado, al plantearse que el apoyo a la propiedad privada resultaría más eficiente, sobretudo ante las exigencias de exportación hacia Estados Unidos.

En síntesis, el contexto de la Guerra acarrió una serie de cambios en el proceso económico nacional, aparentemente convenientes, pero que significaron el afianzamiento de los lazos de dependencia de México con Estados Unidos.

“Pocas veces el comercio exterior de México se ha concentrado tanto en un sólo país como durante la segunda guerra mundial, cuando más del 90% del intercambio se efectuó con los Estados Unidos. El conflicto bélico había hecho perder a México los mercados europeos y asiáticos, hacia los que había dirigido antes más de un tercio de sus exportaciones y de donde había procedido otro tanto de sus importaciones. . .”<sup>7</sup>

## 1.2 Aspecto social

Las acciones que se emprendieron en este rubro, marcan la diferencia entre la política de Cárdenas y la de Ávila Camacho. Cada uno de ellos, en su tiempo buscaron ganarse el consenso de distintos sectores sociales; el primero pondría los cimientos para estabilizar y fortalecer al Estado (donde la figura presidencial era su principal símbolo), apoyado en el proletariado, tanto urbano como rural; el segundo mandatario vendría a conciliar los intereses del Estado con la burguesía nacional y extranjera.

---

<sup>6</sup> *Ibi. Dem.* p. 283

<sup>7</sup> Torres, Blanca “Historia de la Revolución Mexicana” Tomo 19; Edit. COLMEX 1979., p. 154

### 1.2.1 La corporativización obrera

Desde principios de su sexenio, Lázaro Cárdenas comenzó a trabajar en torno a la agrupación de los trabajadores del campo y la industria.. Bajo el argumento principal de que unidos podrían conseguir respuestas a sus reclamos frente a los patrones principalmente, y que en esto el Presidente sería su gran apoyo.

“En realidad las huelgas obreras, para Cárdenas, no eran sino la consecuencia del acomodamiento de los intereses representados por los dos factores de la producción. . . De este modo podría establecerse un equilibrio social que volviera cordiales las relaciones entre obreros y patrones. . .”<sup>8</sup>

Aparte de los obreros, el otro pie en el que se sostenía el poder presidencial fueron los campesinos, de los que logró su confianza con el reparto agrario entre otras cosas: Townsend menciona que “en veinte meses el Presidente distribuyó mas de la mitad de tierra que antes habían repartido sus predecesores”.<sup>9</sup>

### 1.2.2 La corporativización campesina y el reparto agrario

El ejido se convirtió en una institución con la que no se podía dejar de contar, en lo político por el apoyo que representaba para el Estado y, en lo económico por ser una fuente de abastecimiento para el mercado nacional (recordemos que la burguesía rural se dedicaba mas a la exportación).

En agosto de 1938, se organizó la Confederación Nacional Campesina, la que tuvo que negociar con la CTM la adjudicación de los diversos sindicatos. Por ejemplo, los sindicatos de azucareros, algodoneros y henequeneros que la CTM había organizado. tuvieron que salir de ella para ingresar a la CNC a la que correspondían porque la actividad económica se hallaba dentro del sector campesino. Estas corporaciones no enfrentaron problemas de reconocimiento por parte del gobierno.

Sin embargo, con una actitud similar a la asumida con el movimiento ferrocarrilero,<sup>10</sup> cuando algunos campesinos entusiasmados por el reparto agrario ocuparon tierras por su propia cuenta Lázaro Cárdenas ordenó a las autoridades reprimir las invasiones, manifestando que la tenencia se debía hacer bajo el control del Estado. Algunos autores, como Arnaldo Córdova y Arturo Anguiano, califican la política de Cárdenas como una política de masas, pues apela a estas y provoca su movilización, pero siempre bajo la tutela del Estado.

Aún cuando el número de beneficiados con el reparto agrario fue impresionante, quedaban muchos más campesinos con derechos ya reconocidos o expedientes en marcha para quienes no había tierras de buena calidad disponibles, ello ocasionó un clima de descontento en algunas regiones.

<sup>8</sup> Op. Cit. Anguiano, “El Estado y la . . . p. 76

<sup>9</sup> Townsend, William; Lázaro Cárdenas; Grijalbo, México; p. 153

<sup>10</sup> Ante un conflicto de Huelga, se declaró a esta inexistente. Op. cit. Anguiano “El Estado y la” p. 74

El reparto agrario se fue reduciendo a lo largo del sexenio, y las tierras que sí se entregaron carecían de calidad. El cuadro siguiente muestra la tendencia en la entrega de tierras <sup>11</sup>:

DINÁMICA DEL REPARTO AGRARIO DURANTE LOS SEXENIOS DE LÁZARO  
CÁRDENAS Y ÁVILA CAMACHO

Años	Superficie entregada (millones de has.)	Superficie concedida, pero no entregada físicamente (millones de has.)
1934	1.4	77.1
1935	1.9	41.2
1936	3.9	72.6
1937	5.4	417.5
1938	3.2	276.3
1939	2.0	251.0
1940	1.3	1407.0
1941	1.1	219.7
1942	0.9	422.4
1943	0.5	330.4
1944	0.3	443.3
1945	0.04	549.1

Como puede notarse, en 1937 fue cuando se entregaron el mayor número de tierras y a partir de entonces la tendencia decreció, lo que puede interpretarse como que la rectificación a la política agraria cardenista empezó desde ese momento. Sin embargo la promesa de entregar tierras aumentó considerablemente en 1940, con dos intenciones posibles: la primera económica, para afianzar las condiciones de producción que facilitarían al próximo gobierno emprender la industrialización; la segunda intención era proselitista, para entusiasmar a los campesinos y ganar votos para el partido oficial.

La superficie entregada durante el sexenio de Ávila Camacho cada vez fue menor, y la proporción entre las superficies concedidas en el papel y la entregada físicamente fue considerablemente asimétrica. Lo que explica parte del descontento campesino, ya que otro factor era la falta de apoyo financiero para hacer producir al ejido. Sin embargo el descontento no llegó a la cúpula de ese sector (CNC) que siguió apoyando a la política Estatal y al partido oficial.

### 1.2.3 El control del sector militar

Los militares presentaban un riesgo, pues veían con recelo el poder político que la CTM había cobrado, acrecentado cuando los líderes de la central obrera se propusieron organizar milicias obreras, concebidas como el núcleo de la milicia popular capaz de enfrentar si era necesario al movimiento fascista de México. Ante lo cual, los militares consideraban

<sup>11</sup> Medina, Luis; "Historia de la Revolución Mexicana" Tomo 18; Edit. COLMEX 1978 p. 248 (menciona como Fuente: Archivo de la Secretaría de la Reforma Agraria ASRA)

desfilaron manifestando su apoyo a Cárdenas, el cual respondió que contaba con ellos en caso de algún movimiento castrense, hecho que significó un llamado de atención para los militares. Como una estrategia para modificar la imagen del ejército, las tropas militares fueron comisionadas en obras de beneficio colectivo, y con ello se fueron identificando con el pueblo, venciendo poco a poco el temor que a ellas tenían sobretudo los campesinos.

En suma, Lázaro Cárdenas impulsó, bajo una política nacionalista, la organización, unificación y disciplina de obreros y campesinos, ya que con ello lograría como ya se ha mencionado los siguientes beneficios:

- A) El apoyo de las masas campesinas y obreras colocaría al Estado por encima de todos los sectores sociales.
- B) Con la unificación gremial las pugnas eran más viables de control
- C) El campo aceptado para la lucha de los trabajadores en estas organizaciones sería el económico, porque el político se daría bajo el control del partido oficial; lo que a su vez fortalecería a este último.

Con la expropiación petrolera se capitalizó todo el trabajo cardenista y a su vez se intensificó el sentimiento nacionalista, que repercutió en apoyo al gobierno. Se inició el discurso que llamaba a la *unidad nacional*, cuyo significado fue variando a lo largo del periodo. Esto provocó declaraciones contradictoria; por ejemplo, el PNR exhortaba a unirse sin separar derecha o izquierda política; Lombardo Toledano clamaba la unión de las organizaciones contrarias a la CTM (CROM, CGT) con esta. Los argumentos eran la unión para lograr la independencia económica y la defensa ante el fascismo. Este discurso, alcanzó plenitud durante el gobierno de Ávila Camacho, enmarcado en el proyecto desarrollista.

En consecuencia, durante este periodo se identificaban a la clase obrera en tres posiciones sociales: a) los corporativizados y controlados por el Estado, b) los más desfavorecidos por carecer de organización sindical (jornaleros, empleados domésticos etc.), c) Los de cuello blanco, empleados en empresas extranjeras, que se asumían en una posición favorecida por la burguesía industrial.

Sin embargo, la unificación presentó algunos problemas; por ejemplo, de la CTM se separaron algunos sindicatos, lo mismo se hizo en la CNC. Tal fue el caso, cuando los maestros rurales se enlistaron en las organizaciones y sindicatos rurales (por lo que hubieran pertenecido a la CNC), sin embargo con la sectorización se les consideraba trabajadores, pero del gobierno, por lo que se separaron de la CTM para formar la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado, adheridos al PNR.

#### *1.2.4 La conciliación con la iniciativa privada*

Cárdenas invitó, frente a la Cámara de Comercio de Saltillo, a la iniciativa privada a cooperar en la obra de construcción nacional, agregando que respetando la ley y el espíritu patriótico, los industriales tenían todas las garantías de parte del gobierno y, “. . . En el primer acto oficial como precandidato realizado en la plaza El Toreo el 16 de abril de 1939, Ávila Camacho fijaba un parteaguas al afirmar que lo logrado hasta entonces por las masas

campesinas y obreras debería constituir la base de la organización económica de México. Anunciaba que, una vez establecidas las garantías mínimas para los trabajadores de la ciudad y el campo, deberían abrirse los recursos del país <<al estímulo de la iniciativa privada, rodeándola de una justa seguridad, siempre que garantice el respeto a la libertad económica de México y a las conquistas del proletariado>>. Y para completar postulaba la idea de la unión...<sup>12</sup>

### *1.2.5 La influencia de la Segunda Guerra Mundial en la dinámica social*

La “colaboración” de Estados Unidos con México y el “intercambio” de estrategias de desarrollo comenzaron a hacerse palpables después de la toma de posesión de Ávila Camacho cuando el enviado del gobierno norteamericano al acto protocolario comentó que: “El ideal más práctico para el pueblo de este hemisferio es el panamericanismo. Sin solidaridad en el Hemisferio no podemos tener la seguridad de la paz. Sin la seguridad de la paz, no podremos construir de manera ordenada para esa parte de la prosperidad en la agricultura, el trabajo y los negocios que tan profundamente deseamos.”<sup>13</sup>

Estas ideas fueron retomadas por el nuevo gobierno, para fortalecer el discurso de la unidad nacional que se había iniciado con la expropiación petrolera. Empezó a realizar una campaña, en donde la Unidad Nacional para la defensa de la paz y el progreso de México sería el tema central, solo que ahora ya no enmarcada en el nacionalismo, sino ampliada a la convivencia con otros países. La campaña cobró buenos resultados, sobretodo por la amenaza de guerra y el pánico que causaba una posible intervención.

Cuando se dio el hundimiento de los barcos mexicanos en el Pacífico, el Comité Nacional de la CTM prometió que mientras durara la guerra los afiliados a la CTM no harían uso del derecho de huelga, recurriendo en cambio a otros procesos de conciliación que no afectaran la unidad y estabilidad del país. Sin embargo, ya una vez declarada la guerra por parte de México, y ante la carestía y escasez de productos de primera necesidad, la promesa sería difícil de mantener. Ante una serie de movilizaciones; el Presidente hizo uso de las facultades extraordinarias concedidas por la situación de Guerra, y emitió un decreto que prohibía los paros ilegales.

Sin embargo ya desde antes se habían iniciado medidas que darían seguridad a la inversión privada, las cuales eran: a) Desde principios de 1941 se planteó la reforma a la Ley Federal del Trabajo, en la que se especificaban una serie de prerequisites a la huelga y las sanciones para quien no las cumpliera. b) Se creó la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, que se organizó en una serie de instancias que estudiaban y dictaminaban ante conflictos laborales. c) Se reformaron algunos párrafos de los artículos 73 y 123 de la Constitución para extender al plano de competencia federal intervenir en conflictos laborales.

El proyecto de creación del Seguro Social tendría como uno de sus fines el de restarle motivos a la lucha de clases, presentando al Estado como el benefactor e impulsor de la

<sup>12</sup> Op. Cit. Medina, “Historia de la . . . p. 87

<sup>13</sup> Op. Cit. Medina, “Historia de la . . . p. 131

justicia social, en la que sin eliminar las diferencias sociales el obrero podía conseguir un mejor nivel de vida. En función de ello, argumentaba que: "... Cuando se halla en peligro la perduración nacional, los intereses de clase deben coordinarse de tal manera que la unidad del conjunto se sobreponga, pues lo que saldrá aumentado o disminuido de esta crisis de la civilización no es un determinado sector de la población mexicana, sino México mismo. México entero. . ." <sup>14</sup>

Con argumentos similares se propuso un proyecto de pacto obrero, con la iniciativa de formar un Consejo Nacional Tripartita entre gobierno, obreros y patronos. El pacto se logró después de varias negociaciones con las organizaciones independientes de la CTM; éste incluía la liquidación de las pugnas intergremiales, la solución de las posibles huelgas por medios conciliatorios, el arbitraje del Presidente en casos graves de conflicto obrero patronal, y la promesa de estudiar los beneficios sociales y económicos que el trabajador debería tener al terminar la guerra. También se hacía énfasis en la necesaria cooperación con el gobierno y en la solidaridad con los pueblos que luchaban contra el nazifascismo. El resultado fue un compromiso que implicaba el sacrificio obrero, pero sin su equivalente por parte de los patronos. Por su parte el Estado afianzaba más su papel de árbitro supremo de la sociedad.

En un congreso de la CTM Ávila Camacho "... definió primero la democracia <<como el encauzamiento de la lucha de clases en el seno de las libertades y las leyes>>. . . Abordó luego el papel que le tocaba al gobierno; <<cuidar de que el resultado de la contienda de los intereses particulares se concilie con los postulados de la justicia>>. . . Refrendaba que el rumbo de su gobierno seguía siendo el de épocas anteriores, pero llamaba a un cambio de estrategia en la lucha proletaria. . . Al final el presidente pedía a los obreros <<la exaltación del espíritu de sacrificio y unión>> a fin <<de aumentar nuestra riquezas...>>" <sup>15</sup>

Aparte de las molestias surgidas por el encarecimiento de la vida, había otras razones de descontento social. Una de ellas fue que a pesar de la alarma que provocó el hundimiento de los barcos mexicanos, la población no aceptaba del todo el que el país se involucrara en la guerra, por lo que cuando se decretó el servicio militar obligatorio hubo movimientos de resistencia y en algunas zonas rurales se organizaron grupos armados para evitar el reclutamiento forzoso. Por ello se desplegó una propaganda en la que se explicaba que el servicio militar no implicaba que se les mandara al frente a combatir.

En función del ambiente de guerra se mandaron dos iniciativas presidenciales al Congreso, que repercutirían en los derechos humanos de los individuos mexicanos. La primera declarando el estado de guerra, con característica defensiva; la segunda tendiente a modificar artículos del Código Penal para evitar el espionaje tanto en tiempos de paz como en guerra y para incluir el delito de disolución social con el propósito de evitar disturbios internos, ésta iniciativa enunciaba que se penalizaría "al extranjero, nacional o mexicano, que en forma hablada o escrita o por cualquier otro medio, realice propaganda política entre extranjeros o entre nacionales mexicanos, defendiendo ideas, programas o normas de

<sup>14</sup> Op. Cit. Medina, "Historia de la. . . p. 301

<sup>15</sup> Op. Cit. Medina, "Historia de la... p. 139-140

acción de cualquier gobierno extranjero que perturbe el orden público o afecte la soberanía”<sup>16</sup> Para justificar la suspensión de garantías se presentaron a estas como el instrumento que el gobierno disponía para evitar hostilidades de los residentes extranjeros en el país.

Por su parte el envío de un escuadrón de combate a la guerra, contribuyó a reafirmar el sentimiento nacionalista, y a construir espacios de identidad con las potencias que luchaban por la democracia.

### 1.3 Aspecto político

#### 1.3.1 El Proceso de reforma del PNR-PRM-PRI

A pesar de que el PNR buscaba intervenir en las agrupaciones obreras, no era por sí mismo un órgano movilizador de las masas obreras, razón por la cual el 19 de diciembre de 1937 Lázaro Cárdenas planteó la transformación del partido, para dar cabida a otros sectores, entre ellos a los obreros. Como ya se ha mencionado, bajo el discurso del “frente popular” y de la “unidad nacional”, y los antecedentes del discurso socialista de Cárdenas, el proyecto fue bien recibido por el PCM, por los líderes obreros como Lombardo Toledano y por círculos oficiales.

El PNR se transformó en un partido de masas gracias a los trabajos de acercamiento con los sectores obrero, campesino y magisterial. Éste acercamiento fue realizado por la figura presidencial, por la alianza de obreros y campesinos con Lázaro Cárdenas, pero en el partido no dejaban de persistir la ausencia de debates democráticos en sus instancias, la centralización burocrática de sus decisiones y la contradicción entre la retórica y la acción.

En el proyecto de reestructuración del partido, además de incorporar oficialmente la base social trabajadora, se pretendía también incluir a la clase media y al sector militar. La Asamblea Nacional constituyente del PRM se vio favorecida por el sentimiento de Unidad y lealtad al Presidente que despertó la expropiación petrolera y, en el pacto constitutivo los cuatro sectores se obligaron a no emprender actos de naturaleza político-electoral, fuera de las normas de los órganos superiores.

En ese sentido, el ahora PRM (denominación que especificaba que se trataba de la Revolución Mexicana y no de otra revolución) se estructuró a base de cuatro sectores; obrero (CTM, CROM, CGT, el Sindicato de Mineros y el de Electricistas), campesino (liga de comunidades agrarias y sindicatos campesinos de los Estados), sector popular (trabajadores independientes, cooperativistas, artesanos, estudiantes, pequeños comerciantes etc.), y el militar que fue transitorio.

Con esta organización “... El PRM consolidó la diferenciación y separación de los distintos núcleos del pueblo trabajador, encerrando a cada uno de ellos en su compartimento estanco. . . De esta manera, el partido del gobierno asumió claros caracteres corporativos, que lo capacitaron como un poderoso instrumento de dominio y manipulación de las masas

<sup>16</sup> Op. Cit. Torres, “Historia de la . . . p. 76

trabajadoras. . . Así, se alejaba la posibilidad de una auténtica alianza desde las bases. . . Sólo estaban unidas por algo superior. . . el Estado. . . que las subordinaba a sus fines particulares, presentando estos como generales, como propios de la *comunidad nacional* “. <sup>17</sup>

Durante el periodo presidencial de Ávila Camacho, el PRM se consolidó a la vez como dependiente y apoyo del Presidente. La Asamblea Nacional no se reunió durante esos años; la conformación de la CNOP limitó el poder de la CTM; “ el sector militar desapareció del partido por una decisión presidencial, la reorganización de sector popular se debió a una iniciativa del Ejecutivo; la dirección nacional desarrolló solamente la tesis que en diferentes aspectos expresaba el Presidente sobre la <<Unidad Nacional>> y, en fin, la selección de los principales candidatos fue hecha, más directamente que en el pasado, según instrucciones presidenciales”.<sup>18</sup>

La reforma del PRM, se inició cuando se eliminó al sector militar y cuando se creó la CNOP. En sus nuevos estatutos se le denominó Partido Revolucionario Institucional, este último adjetivo mostraba que ante todo el partido defendería la estabilidad de las instancias corporativas oficiales, dentro de las cuales se incluía al mismo partido. El partido definió a la Asamblea nacional como la instancia de decisión máxima y creó dos nuevas secretarías, la de acción juvenil y la de acción femenil. Sin embargo, se firmó un acuerdo entre los tres sectores que lo componían para que en la elección de candidatos a diputados y senadores entre ellos se acordara la distribución de las candidaturas. Entonces, si el Presidente definía al candidato a la Presidencia y los líderes de los tres sectores a los diputados y senadores. En la práctica la Asamblea Nacional ya no era la instancia máxima de decisión y sólo lo era en los documentos.

En esta etapa el hecho sobresaliente fue el fortalecimiento de partido oficial, al construirle una personalidad revolucionaria e interesada en el beneficio colectivo. Un partido con apoyo mayoritario. El Estado como árbitro supremo presentó una imagen de impulsor de la expresión de las corrientes políticas, pero siempre acaparando la herencia de los ideales de la revolución. La interdependencia entre partido y Presidente los construyó como un polo de identidad.

### *1.3.2 Las agrupaciones políticas, y el proyecto de nación*

A la fortaleza del partido contribuyeron, con o sin intención, las organizaciones políticas de “oposición” tales como el Partido Comunista Mexicano. El Partido Comunista apoyó la política cardenista, de acuerdo a la directriz marcada por la Internacional Comunista de formar frentes populares para fortalecer al proletariado y para combatir al fascismo; el apoyo se sustentó además porque se vislumbraba que en México se estaba apoyando al desarrollo del proletariado y se combatía el imperialismo. Estos planteamientos fueron producto de la interpretación que se hizo, tanto del sindicalismo cardenista como de la expropiación petrolera.

<sup>17</sup> Op. Cit. Anguiano “El Estado y la . . . p. 138

<sup>18</sup> Ibi. Dem. p. 359

Bajo este sustento, el PCM promovió la alianza con otros frentes, entre ellos el PNR. Al interior de la CTM, donde el PCM tenía muchos miembros, se propuso la unión con otras centrales obreras: y, aunque en 1937 se suscitaron conflictos por espacios de poder al interior de la central obrera con el grupo de Fidel Velázquez, que motivaron la separación; posteriormente bajo la consigna compartida, entre el cardenismo y la Internacional Comunista, de "unidad obrera", se rectificaron posiciones para mantener la unidad obrera.<sup>19</sup>

En esta misma línea, el Partido Comunista continuó apoyando al gobierno, empeñándose siempre por ajustar la situación mexicana a las fases que según la teoría se habrían de recorrer para llegar al socialismo y "... como la mecánica de tal política no concordaba con la dialéctica del proceso real, el resultado fue la mediatización del PCM y de las masas, el fortalecimiento del Estado y la clase dominante y el alejamiento de la posibilidad revolucionaria"<sup>20</sup>

De igual forma el PCM se unió al líder de la CTM Lombardo Toledano. Éste, coincidía en que México debía industrializarse, lo cual solo podía darse en el marco del desarrollo del capitalismo, pues el país no estaba maduro para la transición al socialismo, se reclamaba el apoyo del proletariado y de las masas para lograr el "desarrollo capitalista con cobertura revolucionaria". Como vía antiimperialista se proponía el fortalecimiento del capitalismo de Estado. Todo esto significaba apoyar al proyecto estatal de Ávila Camacho, a fin de acelerar las etapas históricas hacia el anhelado socialismo.

Durante esta fase emergió la Unión Nacional Sinarquista (sinarquismo significa en contra de la anarquía), la cual jugó un papel importante en la reforma al artículo 3o. constitucional; y también en la participación política campesina. La UNS se fundó el 23 de mayo de 1937 en Guanajuato,<sup>21</sup> motivada, entre otras razones, por la política social de Cárdenas que estaba arrebataando a la iglesia la fortaleza que tenía entre los campesinos, además porque consideraban que había que restablecer el "orden" social en que se hallaba México anterior a la Revolución Mexicana. Hecho elocuente es que, como lo plantea Jean Meyer<sup>22</sup>, sus actividades se desarrollaron principalmente en el Bajío (Guanajuato, Jalisco, Querétaro, Michoacán), lugares donde tuvo poco éxito el programa agrario, donde el analfabetismo era el más elevado de la nación, y donde el catolicismo se hallaba más

---

<sup>19</sup> La obra "La Izquierda en los Cuarenta" plantea que existieron dos confusiones teóricas, que fueron las causantes de que la izquierda, y particularmente el PCM, no pudieran convertirse en la vanguardia mexicana de las clases oprimidas. La primera confusión era la mal entendida directriz de unidad de la Internacional, con lo que se eliminó la perspectiva de otra revolución, viendo en la de 1910 el elemento que podía dar impulso a un desarrollo económico (capitalista) que posibilitara el arribo al socialismo. La otra confusión residía en la consideración que se hacía de México (de parte de Lombardo Toledano) como un país semicolonial con características feudales en su economía, las cuales debían ser superadas para arribar a las etapas superiores propias del capitalismo. Bartra, Roger et. al.; *La Izquierda en los Cuarenta*; Edit. Cultura Popular-CEMOS, México 1985

<sup>20</sup> Op. Cit. Anguiano "El Estado y ... p.119

<sup>21</sup> El sinarquismo se caracterizaba por su antiextranjerismo y antinorteamericanismo, su fin era establecer un orden social teocrático, se manifestaban en contra del indigenismo cardenista, por considerar que el pasado hispano, cuyo fruto principal había sido la implantación del catolicismo era el único digno de exhaltarse; identificaban al socialismo cardenista con la intromisión del comunismo soviético en México, al que repudiaban igual que al capitalismo norteamericano, por ser extranjeros y ajenos a la moral hispana

<sup>22</sup> Meyer, Jean "El sinarquismo: ¿Un fascismo mexicano? 1937-1947; Edit. Joaquín Mortiz; México 1979

arraigado.

Este movimiento tuvo su mayor auge entre 1939 y 1941; y según la bibliografía consultada, en este último año hubo un momento en que después del Partido oficial, fue la organización política más importante; como llegó a ensombrecer la figura del Estado, Ávila Camacho envió un circular a las autoridades de los Estados, pidiendo se aplicaran las leyes ante las agitaciones de la organización.

Si bien la UNS declaraba no interesarle la política, se refería únicamente a la cuestión electoral, pues sus principales líneas de acción eran lograr la derogación de la educación socialista y defender la propiedad privada (pues la otras formas como el ejido las consideraban comunistas). Criticaba continuamente al gobierno cardenista y de Ávila Camacho, aunque con este último inicia la decadencia de la organización. Con su política de apoyo a la iniciativa privada, su declaración de creyente católico, la circunscripción de la educación socialista al ideal de la revolución mexicana, y el discurso contra el fascismo, Ávila Camacho sentó las condiciones para no admitir la existencia de una oposición radical conservadora. Finalmente en 1944 la UNS fue reprimida violentamente, lo que la sumió en la clandestinidad por varios meses.

En lo que toca al Partido Acción Nacional,<sup>23</sup> si bien después se presentó como un órgano de oposición al Partido oficial, en su conformación pretendió “sumarse al proyecto *moderador* de la sociedad política”,<sup>24</sup> debido al entusiasmo que provocó en los industriales las declaraciones de apoyo a la inversión privada, tanto de Ávila Camacho, como de Lázaro Cárdenas.

### *1.3.3 La conformación del Gabinete Presidencial de Ávila Camacho, y la unidad nacional*

A causa de la poca credibilidad en la legalidad del ascenso a la Presidencia del candidato del PNR Manuel Ávila Camacho; ya una vez tomado posesión, éste invitó a ocupar puestos en la administración gubernamental a elementos tanto de derecha como de izquierda, con ésta estrategia empezó su búsqueda de la hegemonía; en la misma línea, cuando el Estado mexicano declaró la guerra al Eje nombró Secretario de Defensa al propio Cárdenas, como muestra de unidad en la familia revolucionaria.

## **1.4 Aspecto internacional: la conciliación con Estados Unidos**

Si bien las relaciones entre México y Estados Unidos se habían visto deterioradas por el conflicto petrolero, ahora, en el marco de la guerra estas empezaron a restaurarse. Bajo la amenaza de la guerra el país representaba un punto clave, tanto por su posición geopolítica, como por la riqueza de sus recursos naturales y, eso lo sabían los norteamericanos. Por su

<sup>23</sup> El PAN se formó el 14 de septiembre de 1939 y en su doctrina defendía a la propiedad privada como la única organización económica que incentivaba la producción; estaba en contra de que el Estado pretendiera ser dueño de la economía nacional; se declaraba partidario de la libertad religiosa (lo que significaba en contra del artículo 3o); y exaltaba la nación por encima de las clases y grupos (retórica que coincidía con el Estado).

<sup>24</sup> Op. Cit. Contreras “Industrialización y . . . p. 159

parte México también reconocía la posibilidad de que el vecino país adoptase una posición más favorable hacia él. El canciller de Relaciones Exteriores expresaba:

“... que no se malentendiera el patriotismo ni se le fundara en el recelo y la desconfianza, puesto que *una política basada exclusivamente sobre rencores del pasado, sería parálitica*. Quería Padilla que las diferencias, sobre todo económicas, entre los Estados Unidos y los países latinoamericanos se concibieran como fuerzas capaces de complementarse, y veía en *una sabia política panamericana* la oportunidad de ligar la técnica, la ciencia y el capital norteamericanos con los recursos potenciales de Latinoamérica. . .”<sup>25</sup>

En cuanto a la colaboración militar, en principio se opusieron a ella varias fuerzas política y una gran parte de la opinión pública al interior del país, razón por la cual se buscó una salida intermedia, en la que México se presentaba como nación no beligerante pero dispuesta a cooperar materialmente en el terreno de la producción.

El 10 de diciembre de 1941 Ávila Camacho ordenó la creación de la Región Militar del Pacífico, asignado el mando de esta a Lázaro Cárdenas, para responder favorablemente a la preocupación norteamericana de resguardar el Pacífico. La designación del expresidente puede interpretarse de dos formas, como símbolo de una posición nacionalista para E.U. y para los nacionales y, como representación del acuerdo de Cárdenas con la política de Ávila Camacho de restablecer relaciones con el vecino país.

Otro aspecto significativo de las relaciones entre los dos países fue la migración de trabajadores para el campo de E.U.. Al interior de México se daban fuertes críticas al trato que se le daban a los migrantes en ese país, así como a la desprotección en que se hallaban; algunos organismos industriales y comerciales expresaban la preocupación de que se suscitara escasez de mano de obra en México. El hecho de la migración era de tan considerables proporciones que la regulación del fenómeno era una necesidad inminente para las dos naciones.

Al final de la guerra, el regreso de los trabajadores norteamericanos que habían sido reclutados por el ejército, además de la posterior mecanización de la agricultura, trajo consecuencias desfavorables para México. El regreso de los emigrantes representó una difícil situación al tratar de reacomodarlos en la economía, agravada por la mentalidad urbana con que regresaban. El dato que presentan las obras consultadas estiman que solo el 30% se reincorporó al trabajo rural.

### 1.5 El proyecto de nación, como marco de la práctica político-pedagógica

- La reafirmación del poder estatal como centro político y de regulación de la economía, puso a la educación al servicio de esta.
- La inclinación por favorecer a la industrialización urbana y rural, exigía de la educación capacitación laboral, así como la difusión de un discurso modernizante.
- La eliminación del apoyo al ejido, provocó situaciones de carencia en los campesinos; situaciones que influirían en el trabajo de los maestros rurales.

<sup>25</sup> Op. Cit. Torres, “Historia de la... p. 29

El fuerte impulso a la inversión privada, llevo a negociar las características de la educación, para conciliar intereses. A ello respondería la modificación al artículo 3o. socialista.

- “. . . el reforzamiento de la dependencia mexicana de los Estados Unidos, encuadrada dentro de la consolidación de ese país como la primera potencia capitalista del mundo, era el principal legado del conflicto bélico.”<sup>26</sup> Ante ello la educación se encargaría de aminorar el discurso antiyanquista, en la población. Además la difusión del patrón de vida norteamericano fue la consecuencia cultural de la emigración.
- La institucionalización de la convivencia entre trabajadores y patronos, le asigno a la educación la difusión de un discurso conciliatorio entre grupos antagónicos
- La corporativización. A los sujetos y a las organizaciones las absorbió el sector, la organización social se basó en las corporaciones. La negociación de derechos se hizo con los representantes, no con los directamente afectados. Las masas independientes ya no pudieron competir con las corporaciones controladas por el Estado. A todo ello respondería la unificación magisterial.

La relaciones con Estados Unidos delinearón el futuro de la política educativa, que configuraría su proyecto en el marco de las propuestas y dinámica estadounidense.

Sin embargo, la experiencia cotidiana decía que los supuestos logros a los que se había llegado al organizar a los obreros y campesino, al reiniciar buenas relaciones con Estados Unidos, al crecer las industrias, al quedar de parte de los triunfadores después de la guerra etc.; no habían favorecido del todo al obrero y campesino común, al bracero, a todos los que formaban el sector trabajador. Ello imposibilitó la hegemonía total, el consenso homogéneo y, daba la posibilidad de imaginar un orden social distinto.

---

<sup>26</sup>Ibi. Dem. p. 372

## HACIA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La intención de este apartado es presentar el campo problemático en que se desarrollo el proceso de conformación de la práctica docente, inherente al campo político-educativo; .En esta línea se rescataran acontecimientos que influyeron en la configuración del discurso que definió, en la concepción y en la práctica, el quehacer del docente de instrucción básica; en el marco del proyecto de nación descrito en el capítulo anterior.

Cuando se ubica la configuración del discurso político que aludía a la práctica pedagógica, durante el periodo del presidente Manuel Ávila Camacho, dos hechos cobran relevancia, uno de ellos fue la política dirigida a modificar el artículo 3o. constitucional respecto a su carácter socialista, acción que se llevó a cabo bajo un proceso gradual que evitó enfrentamientos bruscos que pusieran en peligro la mundialmente proclamada paz social después de la Segunda Guerra Mundial. El otro hecho, ligado fuertemente al fortalecimiento del poder estatal, fue impulsar y consolidar con la vigilancia de éste la Unificación Magisterial, que facilitó el consenso para llevar a cabo la reforma del art. 3o. constitucional.

### 2.1 El parteaguas

En la política cardenista se pretendía el progreso basado en la organización comunitaria, en la que al maestro se le asignó el papel de guía y conscientizador, sobre todo del campesino, lo cual trajo como consecuencia el rechazo de los terratenientes y los demás grupos de poder que veían amenazados sus intereses.

Aunque, en los dos últimos años de su mandato presidencial, Lázaro Cárdenas intentó suavizar los conflictos originados por las prácticas político-pedagógicas que provocaron enfrentamientos, algunos de ellos armados, entre terratenientes, católicos y maestros; todavía en la Conferencia Nacional de Educación de 1939, (efectuada en la ciudad de México del 11 al 17 de diciembre, bajo el auspicio del Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana y la CTM) se hizo un pronunciamiento a fin de que el sistema de primarias usara un método único, basado en la investigación científica y el materialismo dialéctico<sup>1</sup>, a efecto de que los hechos históricos nacionales tendieran a apoyar la lucha de clases, para lo cual los maestros trabajarían bajo la filosofía de la escuela socialista.

En el discurso inaugural de la Conferencia y en la misma línea, el Secretario de Educación Pública dijo:

"Persecuciones, mutilaciones y sacrificios señalan esta nueva trayectoria del magisterio nacional. *El carácter socialista de la enseñanza*, unido al impulso reivindicativo de los

---

<sup>1</sup>Meneses Morales, Ernesto. Tendencias Educativas oficiales en México. CEE-UJA. p 213

trabajadores *demandan la unidad y la armonía de todos los sectores revolucionarios*. Fue así que los maestros, a iniciativa del Presidente Cárdenas, tuvieron otro gesto de dimensiones incalculables, concentraron sus energías dispersas, tendieron fuertes nexos de solidaridad, [y] alinearon sus valores en un sólo frente: STERM. Desde entonces han hecho mas fecunda su labor redentora, y han dado encomiables pruebas de disciplina sindical, formando un verdadero ejército en que las armas son la ciencia y el trabajo..."<sup>2</sup>

Utilizando el espacio de la Conferencia se dio a conocer la propuesta de la Ley Orgánica que reglamentaría la acción educativa socialista, de cuyo contexto destacaron los artículos en los cuales se definiría el perfil político educativo del Estado y cuya redacción suscitó la manifestación de tendencias a favor o en contra de distinguir a la educación como: "socialista, desfanatizante, coeducativa, igualitaria, funcional, y activa, *nacionalista, democrática, cooperativista, de servicio social.*"<sup>3</sup>

Algunas de las opiniones eran: el Partido de Acción Nacional se declaró abiertamente en contra del monopolio de la educación por parte del Estado; el periódico *Excelsior* consideraba que el mencionado artículo era anticonstitucional porque violaba las normas que garantizaban la libre manifestación de las ideas, la propiedad privada y la libertad religiosa; en el Estado de Veracruz circuló una carta abierta en contra del debatido proyecto; por parte de algunas personas de Jalisco se envió una carta al Presidente pidiéndole que reconsiderara el proyecto; en la Ciudad de México se organizaron manifestaciones en contra de dicha Ley.<sup>4</sup>

Por otra parte, el Frente Único de Maestros Normalistas de los Estados, envió una felicitación a la Cámara de diputados con motivo de la aprobación de la citada Ley Reglamentaria. Ésta Ley fue publicada el 3 de febrero de 1940 y, a partir de ese momento empieza a perfilarse una clara tendencia que suavizaría la posición oficial que se había venido manteniendo en cuanto a la política educativa. En el proceso de aprobación destacó la intervención de los Poderes Ejecutivo y Legislativo en los siguientes términos:

#### 1. Cámara de Diputados

- a) Eliminaba del texto del proyecto los términos educación socialista y desfanatizante
- b) Cambiaba las sanciones penales por administrativas a los que violaran la prohibición de impartir educación religiosa.
- c) Agregaba un precepto que establecía explícitamente que la Universidad Nacional no quedaba incluida en los alcances de la Ley.

#### 2. Cámara de Senadores

- a) Extendía las garantías concedidas a la Universidad Nacional a todas las instituciones universitarias del país.

<sup>2</sup>Solana, Fernando et. al. *Historia de la Educación Pública en México*. SEP. p 294

<sup>3</sup>Monroy Huitron, Guadalupe. *Política Educativa de la Revolución 1910-1940*. SEP. p 60

<sup>4</sup>Medina, Luis. *Historia de la Revolución Mexicana 1940-1952 T. 18. El Colegio de México*. p 349

b) Condicionaba el establecimiento de la coeducación a la higiene de las instalaciones en los planteles.<sup>5</sup>

3. El Presidente Lázaro Cárdenas el 1o. de enero de 1940, en el mensaje de año nuevo dijo que se respetaría la facultad de los padres de familia de inculcar libremente en el hogar las creencias que mejor les parecieran.<sup>6</sup>

## 2.2 La redefinición de la política educativa

La propuesta para el Segundo Plan Sexenal, aprobado por el Partido Nacional Revolucionario para la candidatura de Manuel Ávila Camacho, recomendaba el cumplimiento del artículo 3o. constitucional precisando la orientación ideológica y pedagógica del artículo para no crear confusiones en su aplicación. En cuanto al magisterio planteaba mejorar la preparación profesional de los trabajadores de la enseñanza y mencionaba la necesidad de rescatar la cultura y la técnica para las clases trabajadoras.

Durante su campaña presidencial Ávila Camacho hizo explícita su intención de negociar los términos del artículo 3o. y prometió, en enero de 1940, que de llegar a la presidencia aseguraría la libertad de pensamiento y de conciencia para que tomara el cauce que mejor pareciera, resaltando el pleno respeto del hogar. Asimismo, el 21 de septiembre de 1940 anunció que sus convicciones y creencias religiosas eran católicas.

Siguiendo esta línea declaró: "No podemos organizar un Estado totalitario que regimiente las conciencias y suprima las libertades; pero tampoco organizaremos un Estado que contemple impasiblemente el triunfo de las fuerzas y el abuso de los débiles"<sup>7</sup>

Al tomar posesión del cargo como Presidente de la República Ávila Camacho nombró al Lic. Luis Sánchez Pontón como Secretario de Educación; sin embargo, su cargo duro solo 8 meses, debido a que no pudo conciliar los conflictos intergremiales de los maestros. Los conflictos estaban relacionados a que al interior del Sindicato de trabajadores de la Educación de la República Mexicana podían distinguirse tres grupos<sup>8</sup>: 1) los anticomunistas o independientes, 2) los que se apegaban a los lineamientos de la CTM y de su líder Hernán Laborde en particular, y 3) los comunistas.

Al tratar el STERM de llevar a cabo una Asamblea en la que se discutirían tanto problemas sindicales como los relativos al contenido de la educación, se presentaron las consecuencias de este divisionismo las cuales fueron:

---

<sup>5</sup>Medina, op.cit. 351

<sup>6</sup>Solana, op.cit. p. 305

<sup>7</sup>citado en Solana, op. cit. p 307

<sup>8</sup>En esta división coinciden los autores consultados que se han venido citando

1. Los anticomunistas se separaron y formaron un bloque que se autodenominó Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación. Éste convocó a todos los maestros anticomunistas a asociarse y se comprometió a tratar únicamente problemas sindicales y no políticos en su seno, con el objetivo de reivindicar el prestigio intelectual y moral de los profesores, aunque no aclaró en que categoría ubicaba al debate educativo.
2. El STERM, defensor de la educación socialista, perdió influencia
3. para recuperar influencia el STERM intentó asociar a los maestros rurales, quienes después de todo constituían la parte más radical del magisterio, sin embargo la CNC no quiso perder militantes y formó el Frente Revolucionario del Magisterio Mexicano.
4. En enero de 1941 el STERM llevó a cabo un congreso, en cuyos acuerdos se encontraba, presionar por la federalización de la enseñanza y la coordinación de los servicios educativos en los Estados, mediante un consejo tripartita SEP- Gobierno del estado- Sindicato. La intención era promover la participación del sindicato en la política educativa.
5. Ávila Camacho criticó la posición del sindicalismo radical del STERM, declarando que las ideologías desprovistas de arraigo en nuestro suelo resultaban vanas y estériles<sup>9</sup>

El hecho particular que determinó la renuncia de Sánchez Pontón fue lo ocurrido en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Gro. El Frente Revolucionario de Maestros de México, acusó a los maestros integrantes del STERM de haber quemado la bandera de México en las celebraciones del 1o. de mayo, acusación que reflejaba las pugnas ideológicas entre comunistas y derechistas y, en consecuencia, a favor o en contra de la educación socialista.

Debido a lo anterior las tareas pendientes eran: a) concordar la ideología de los planes de estudio de acuerdo al discurso vigente b) combatir a los elementos radicales en las burocracias administrativas y sindicales, c) buscar la unificación del magisterio y d) incorporar de manera más activa la acción de la iniciativa privada en la enseñanza<sup>10</sup>.

Consecuentemente, en septiembre de 1941 junto con la designación de Octavio Vejar Vázquez como nuevo Secretario de Educación, se anunció la formulación de un proyecto de Segunda Ley Orgánica Reglamentaria del artículo 3o. Constitucional, que sería enviado al Congreso de la Unión. Por este motivo, en diciembre de 1941 se celebró el congreso de la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia, organismo recientemente reconocido por la S.E.P., de cuyos trabajos según Ernesto Meneses surgió la idea original de reglamentar el artículo 3o. en el principio del socialismo revolucionario mexicano seguidor de las reivindicaciones de la revolución de 1910, en lugar del socialismo marxista que postulaba la lucha de clases y la dictadura del proletariado.

---

<sup>9</sup>Medina, op.cit. p 355

<sup>10</sup>Solana, op. cit. p 311

En la redacción que se envió a las Cámaras de Diputados y Senadores, la exposición de motivos enunciaba que el artículo 3o. constitucional proyectaba que la educación que impartiera el Estado sería socialista, pero debía hacer referencia al socialismo forjado por la Revolución Mexicana, dándole mayor valor a lo social que a lo individual, eliminando políticas ajenas a nuestra historia, que llevaban el germen de disolución de la integridad nacional.<sup>11</sup> A esta reconceptualización de los términos del texto, se agregaron "Combatir fanatismos y prejuicios", definiéndolos de la siguiente forma:

- a)fanatismo, como el apego excesivo a creencias y opiniones que se manifiestan en forma de imposición o de intolerancia de las ajenas
- b)prejuicio, consiste en juzgar las cosas o los fenómenos sin un cabal conocimiento o una confirmación científica.<sup>12</sup>

En este orden de ideas, se mencionaba como objetivo de la *educación el fomentar el desarrollo cultural integro de los educandos dentro de la convivencia social, la convicción democrática y la confraternidad humana, así como consolidar la unidad nacional.*

Aparentemente sin fuertes debates al interior del Congreso, la Ley se aprobó el 31 de diciembre de 1941 y se publicó el 23 de enero de 1942 en el Diario Oficial. En el texto se sostuvo el carácter socialista de la educación, pero acorde a los párrafos anteriores. Los otros planteamientos fueron que la educación primaria sería unisexual en principio, obligatoria, y que correspondía a los Estados la regulación de la acción educativa privada.

En este contexto merece Mención especial el discurso educativo de Vejar Vázquez como Secretario de Educación, pues revela la crítica frontal a la educación socialista.

Al discurso de Vejar Vázquez podría llamársele la ideología de la no ideología, pues según él, rechazaba cualquiera de éstas y mencionaba en cambio otros adjetivos mucho mas "nobles" aunque más ambiguos como *escuela de amor que forme la nacionalidad y fomente la unidad.* Bajo estos conceptos envió instrucciones a los inspectores generales y directores de escuelas en los cuales comentaba: "Creemos que ha habido una exclusiva preocupación por el taller, por la herramienta, y que *se ha olvidado [en la educación] lo que se refiere al alma. Es necesario volver por los fueros del alma.*"<sup>13</sup>

Ideológicamente no quedo allí su discurso respecto a los ideales de la educación y, posteriormente en La Hora Nacional se manifestó por preparar a la juventud para defender a la civilización occidental, pues consideraba que a causa del anterior sistema educativo la juventud había olvidado el respeto a los valores morales y caído en un materialismo inferior carente de dignidad y de belleza. Por ello proponía:

---

<sup>11</sup>Solana, op. cit. p 313

<sup>12</sup>Medina, op. cit. p 361

<sup>13</sup>Medina, op. cit. p 359

1. *Una educación que busque "el reconocimiento espiritual y que precise y ahonde lo femenino y lo masculino"*
2. *Reconstruir al País "avivando los viejos principios éticos; fortalecer lo que en los individuos es perdurable"*
3. Partir de las categorías permanentes de "sociedad civilizada, individuo, familia y nación", a fin de lograr la unidad mexicana.<sup>14</sup>

Bajo estos principios y, aprovechando las condiciones del reclamo social ya no se hacían necesarias tantas sutilezas; por lo que Ávila Camacho decidió expresar abiertamente su posición, y lo hizo ante el Congreso Juvenil Continental por la Victoria, en agosto de 1943:

*"El pragmatismo, el materialismo, esas bases falsas sobre las cuales desde hace lustros la instrucción pública creyó cimentar la estructura de la comunidad, no eran sino caminos para un éxito transitorio: la adquisición de un saber especializado, la satisfacción de un egoísta espíritu de privilegios y de fortuna, el exceso de una fragmentación social en clases, gremios, oficios, categorías, y profesiones"*<sup>15</sup>

En este tiempo empieza a gestarse la fase final de la Unificación Magisterial aunque ya antes se habían hecho intentos por conformar un organismo que agrupara a todos los sindicatos de la República, con la diferencia de que ahora el principal promotor era el propio Estado.

### 2.3 La unificación magisterial

El 30 de septiembre de 1941 se firmó un pacto entre el Frente Nacional Revolucionario del Magisterio y el STERM, organizaciones que, como ya dijimos, habían participado en el conflicto que provocó la renuncia de Sánchez Pontón como Secretario de Educación. El pacto tenía como fin formar la Comisión de Unidad del Magisterio, misma que convocó a otras agrupaciones magisteriales para asistir a un congreso en la ciudad de Querétaro, donde, en lugar de la pretendida unidad, los resultados fueron la agudización del divisionismo entre las agrupaciones, dando lugar a nuevos grupos.

Un factor para que se dieran estos resultados, fue la gestión, que como Secretario de Educación, realizó Octavio Vejar Vázquez, quien se distinguió por atacar a los supuestos elementos comunistas del sector educativo,<sup>16</sup> además de haber hecho severas críticas a la

---

<sup>14</sup>Ibi Dem. p 364

<sup>15</sup>Ibi Dem. p. 365. Fuente La Nación 7-8-43

<sup>16</sup>En su obra "No dejar crecer la hierba" justifica su política, argumentando que estaba encaminada a evitar que la derecha tomara posiciones hegemónicas que hicieran peligrar la estabilidad nacional (ver bibliografía al final).

enseñanza coeducativa y, como se menciona en los párrafos anteriores, predicar la escuela de amor que pretendía eliminar toda idea de lucha. Al respecto Pelaez opina que "dada la política sindical que implementaba, entró en choque abierto con el STERM. El Sindicato no se cruzó de brazos y respondió con movilizaciones de la base, realizando concentraciones de masas en octubre y noviembre de ese año, e intentando la unidad de acción con otras organizaciones magisteriales y obreras. De este modo el Secretario de Educación Pública introducía elementos de intranquilidad social"<sup>17</sup>

Luis Medina describe que el enfrentamiento se dio a causa de un conflicto laboral entre Vejar Vázquez y el STERM, pues la respuesta del Secretario a las movilizaciones laborales había sido entregar a la prensa copias de documentos que demostraban supuestas actividades comunistas de profesores en las escuelas. Por esta causa el 15 de noviembre en un mitin, dicho sindicato en voz de su líder David Vilchis expresó que seguiría unido a la CTM u no se incorporarían al Congreso de unificación magisterial.

A pesar de lo anterior, se celebró el congreso citado en Querétaro en diciembre de 1941 y, en este evento se propuso por parte de los delegados identificados con el Secretario de Educación la creación de un nuevo sindicato: el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación, lo que provocó que elementos del STERM y el FRMM se separaran del congreso, anunciando la realización de otro evento para el siguiente día. Los maestros de militancia comunista crearon el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza y gran parte del STERM se adhirió a la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado.

El 15 de enero de 1942 el SMMTE pidió a los maestros que se rebelaran contra los comunistas y los vilchistas, hizo una exhortación a los padres de familia para unírseles y evitar la instauración del comunismo en la enseñanza, asimismo pedía que el Presidente Ávila Camacho solucionara el conflicto.

Así fue como, atendiendo a un llamado presidencial, el SUNTE, el STERM y el SMMTE accedieron el 28 de abril de 1942 a formar el Comité Coligado de Unificación Magisterial que fijó la fecha del congreso para el 24 de diciembre de 1943.

Ávila Camacho se comprometió a cubrir los gastos del congreso y, para que todas las condiciones favorecieran a la realización del mismo, Vejar Vázquez presentó su renuncia dos días antes de que se llevara a cabo, aunque los motivos aludían a problemas de salud, el significado político estaba presente.

El congreso del que surgiría el SNTE fue inaugurado en la fecha señalada. En él participaron grupos seguidores de distintas tendencias, como del Partido Comunista (que a

---

<sup>17</sup>Pelaez, Gerardo. Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Ediciones de Cultura Popular. p 29

través del STERM era la tendencia dominante), o de Acción Nacional, otros de la SEP o la CNC, y también de líderes como era el caso de Lombardo Toledano, quien señalaría en el evento:

"Compañeros maestros: Deben ustedes aprovechar las experiencias dolorosas que han recibido durante el lapso de su desunión para no incurrir nuevamente en la división. *La crisis por la que ha atravesado el magisterio es provechosa porque le ha enseñado a éste a conocer sus verdaderos valores y a quienes no cumplen verdaderamente con su papel de maestros.* . . . ¡A trabajar, maestros de México! ¡A triunfar! ¡Ha llegado la hora de la victoria, la hora de la construcción definitiva de una patria mejor! Ayer apenas los maestros eran símbolo de hambre y resultaban las víctimas eternas de los policastros. Hoy las condiciones son distintas."<sup>18</sup>

Las discusiones terminaron bajo la idea predominante de unidad nacional, se aprobaron los Estatutos y se acordó denominar a la organización Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuyo lema sería "Por una Educación al Servicio del Pueblo".

Sin embargo, para el magisterio el compartir un membrete no significó la unión completa y la lucha de facciones continuó; el rumbo del sindicato dependía de las decisiones de la facción que en determinado momento tenía la hegemonía, ya fuera la lombardista, la comunista, la vinculada a la SEP, o los independientes (así hacían llamarse los de derecha) etc.

Uno de los hechos que evidencian esta lucha fue cuando Luis Chavez Orozco, Secretario General del Sindicato, y vinculado a la facción comunista, presentó su renuncia argumentando su desacuerdo con Lombardo Toledano, respecto a "aplazar la lucha salarial en aras de la industrialización de México". Al argumentar su renuncia declaró:

"Empezó [Lombardo] a negar la lucha de clases; empezó a dejar de lado los anhelos y los objetivos por los cuales se hace la guerra. Ya no habló de que el mundo postbélico debería ser un mundo sin miseria, porque en él los beneficios se repartirían mejor; un mundo sin angustias de desempleo, porque su economía estaría dirigida en función de los intereses comunes de la sociedad. Cuando mencionaba al imperialismo lo hacía en forma vaga, es decir, definiéndolo con adjetivos, pero sin mencionar hechos, como por ejemplo la existencia de la United Fruit.. La especulación ociosa de que ha sido víctima el pueblo mexicano lo dejaba impasible. Lo dejaba impasible también el hambre del pueblo mexicano... Para engañar a los incautos, inventó una fantástica Liga Socialista Mexicana... No huelgas, no aumento de salarios, porque con huelgas y con aumentos de salarios no es posible conseguir el desarrollo económico de México. Esta tesis Lombardista es la que

---

<sup>18</sup>Ibi. Dem p 34

preconizaban hace más de un siglo los industriales... No huelgas, no aumento de salarios, es su eterna cantinela. . .<sup>19</sup>

Posterior a estas desavenencias, se nombró a Gaudencio Peraza como Secretario General del Sindicato, quien mostró ser incondicional de Lombardo Toledano, al expresar el 26 de julio de 1945 que sería este último quien trazaría la línea política del SNTE, por ser reconocido como miembro honorario de la agrupación. En esa misma ocasión Vicente Lombardo Toledano contestó al discurso que en su contra había pronunciado Chávez Orozco en los siguientes términos:

"...Resulta idiota... imaginar que yo, que soy un marxista, haya afirmado que la lucha de clases debe desaparecer... En otros términos; *la unidad nacional significa que la lucha de clases debe quedar subordinada a ella, a la unidad nacional...* Si una ola de huelgas se soltara en el País, amparada e influida por el espíritu demagógico de irresponsables como Morones, Chávez Orozco y compañía, es evidente que la unidad nacional, no podría alcanzarse y, no lográndose la unidad nacional no se podría alcanzar la emancipación de México, ni tampoco elevar el standard de vida económica y cultural de las masas de nuestro pueblo...<sup>20</sup>

Con la salida de Chávez Orozco la izquierda perdió posición en el sindicato y, cabe mencionar que durante la dirección sindical de éste también habían salido las facciones de tendencia conservadora, asimismo las secciones de Oaxaca y Guerrero habían anunciado su salida e intención de formar otro organismo. De esta manera fue quedando sola la tendencia que comulgaba con la línea Estatal. Para el Cuarto Consejo Nacional Ordinario, el grupo mayoritario del SNTE se definió como seguidor del partido oficial, lo que significaba que sería el PRI quien determinaría ahora la ruta sindical, aunque su Secretario General Gaudencio Peraza trataba aún de aparentar pluralidad, declarando en este sentido:

"En nuestras filas hay católicos militantes, hay miembros del PAN, por cierto que muy pocos. Hay también comunistas; otros que desean formar parte del Partido Popular y muchos que, *como los miembros del actual Comité Nacional, han ratificado su afiliación al PRI, al cual nuestro sindicato perteneció como tal al constituirse y que ahora hace, ayudado en gran parte por maestros una gigantesca campaña de reclutamiento individual. Dentro de nuestra organización nadie puede ser obligado a pertenecer a un partido determinado... Nuestro régimen democrático interno es limpio y verdadero.*<sup>21</sup>

Debido a la política implementada por Vejar Vázquez mencionada con anterioridad, que había tensado las relaciones con los profesores, fue necesario cambiar de táctica y le

---

<sup>19</sup>Ibi. Dem. p 42

<sup>20</sup>Ibi. Dem. p 43 (citado)

<sup>21</sup>Ibi. Dem. p 52 (citado)

correspondió a Jaime Torres Bodet continuar con el objetivo de modificar el perfil de la educación en México, pero con métodos más sutiles que los seguidos por el anterior Secretario.

#### 2.4 El discurso político-pedagógico conciliador

Torres Bodet tomó posesión el 24 de diciembre de 1943 y un día antes declaró a los reporteros:

"Nuestra escuela habrá de ser una escuela para todos los mexicanos. Una escuela amplia y activa, en que *las labores de la enseñanza no se posterguen a fines políticos indebidos, y en lo cual todo lo que se aprenda prepare eficazmente a los educandos para la vida, dentro de un generoso sentido de concordia y solidaridad nacional.* . .No voy a la Secretaría de Educación a servir ninguna secta. En el sentido profesional y polémico del vocablo, no soy político.<sup>22</sup>

Su primer discurso ya como Secretario fue precisamente en la inauguración del Congreso de Unificación Magisterial inmediato a su toma de posesión, en el que expresaría su posición ante los conflictos político-pedagógicos que se estaban presentando, ya que como se ha venido exponiendo, las pugnas entre los organismos magisteriales expresaban las distintas opiniones de la sociedad con relación a los fines y procedimientos de la educación socialista plasmados en el artículo 3o. de la Constitución. En referencia a estos dos problemas, el gremial y el ideológico planteó:

"Si hemos de hacer de la educación un baluarte de México, habremos de comenzar por eliminar la agitación malsana, los derechos que habéis logrado son garantías que ninguna autoridad intentará desarticular jamás.

Lo que importa es que esas garantías no se conviertan ni en escudo para la inercia, ni en una protección para el ocio, ni en trampolín de asalto para eventuales demoledores

*La educación ha de tratar de enseñarnos a valorar nuestra propia alma escatimar la eficacia de sus virtudes y reconocer el lastre de sus defectos, asimilando las calidades aprovechables, coordinando las diferencias irreductibles; civilizando en una palabra a los grupos que el aislamiento y el abandono han dejado a la zaga del progreso de las ciudades; dando a los centros urbanos interés por las poblaciones del interior inculcando en unos y en otros el amor de lo autóctono de lo nuestro y, al mismo tiempo, despertando en todos una vocación multiforme: la de la vida"*<sup>23</sup>

Posteriormente, en la clausura del Congreso ofreció a los maestros la más amplia comprensión de parte de la SEP, siempre y cuando se respetara la plena autoridad de los funcionarios.

---

<sup>22</sup>Solana, Op. Cit. p 316 (citado)

<sup>23</sup>Medina, op Cit. p 378, 379 (citado)

## 2.5 La culminación de la redefinición a la política educativa

Aunque los autores consultados tienen diferencias en cuanto a los argumentos para la modificación del artículo 3º. Constitucional, todos coinciden en que fue el ambiente de guerra, el que creó las condiciones para que esta pudiera darse; de tal forma, para Sotelo Inclan, en el texto coordinado por Solana, las razones eran de tipo técnicopedagógico; Meneses lo describe como producto de la ideología personal de Torres Bodet; para Martha Robles en su obra *Educación y Sociedad en la Historia de México*, los motivos fueron la agitación de la clase media y alta contra la educación socialista, para Luis Medina la modificación forma parte del cambio histórico encaminado a la industrialización del País y su renovada relación económica con el bloque capitalista; para Martínez Della Roca en su libro *Estado, Educación y Hegemonía en México*, la intención era eliminar al maestro rural por ser innecesario y su actividad hasta contraproducente, debido a la tendencia reprivatizadora del campo. De alguna manera, desde distintos espacios, todas la enmarcan dentro de un nuevo proyecto nacional de desarrollo.

Un paso importante hacia la reforma se dio en enero de 1944, mediante la declaración de que la conducta futura de la SEP con relación a los establecimientos particulares no sería ni de represión, ni de favores sistemáticos y parciales; además, ya antes se había pedido que la iniciativa privada participara en el programa de construcción de edificios escolares. La cuestión primordial era que la reforma se llevara a cabo sin que pareciera una concesión a la derecha, para que la apoyaran los grupos de izquierda.

En mayo de 1944 se organizó la Conferencia sobre Enseñanza de la Historia en México, en la que participaron intelectuales de distintas tendencias. Las conclusiones postulaban la necesidad de la verdad en materia histórica, y la creación de un sentimiento de solidaridad nacional como factor para la integración de la Patria.

Para discutir este tema el SNTE organizó las Conferencias Pedagógicas, Económicas y Políticas, en las cuales las opiniones en general fueron de apoyo a la reforma, argumentando que ésta no debería ser obstáculo para la Unidad Nacional. Gaudencio Peraza lo expresaba así:

"Bien es cierto que los revolucionarios sinceros no somos partidarios de la existencia en nuestra legislación educacional de afirmaciones demagógicas que no contribuyen en nada a mejorar el servicio educativo en la práctica, y en cambio son verdaderos obstáculos para la política de la Unidad Nacional, porque sirven de pretexto para la reacción para enfocar sus más violentos ataques al régimen y para sembrar el descontento entre los sectores más atrasados, culturalmente hablando...pero también es cierto que no podemos admitir que se

revise esta legislación como se hizo en la época del Lic. Vejar Vázquez, en un sentido negativo<sup>24</sup>

Con este apoyo se envió a la Cámara de Diputados, el proyecto, en el que Ávila Camacho en lo referente a la exposición de motivos argumentó que,  
 "La redacción del artículo...ha servido para desviar el sentido de su observancia, para deformar parcialmente su contenido y para provocar en algunos medios, un desconcierto que procede afrontar con resolución, eliminando en su origen las tendenciosas versiones propaladas con la intención de estorbar el progreso que ambicionamos."<sup>25</sup>

En congruencia con ese fundamento, el proyecto extendía la acción normativa del artículo 3o. hacia aspectos que a su entender no estaban contemplados en el texto de 1934, el de la educación para la defensa de la unidad nacional y el de la educación para el orden de la convivencia internacional. Ambos fines los justificaba la guerra mundial, donde se había mostrado que la organización y la conservación de la paz sólo se lograrían estableciendo unidades nacionales invulnerables a la corrupción de corrientes tiránicas.

El dictamen de las comisiones fue rápido y favorable debido a la cercanía de la sucesión presidencial y, se declaró reformado el Artículo 3o. Constitucional publicándose en el Diario Oficial el 30 de diciembre de 1946, el último día del sexenio. El texto reformado quedó así:

Artículo 3o. La educación que imparta el Estado-Federación, Estados, Municipios tenderá a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, *el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.*

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

a) Será *democrático*, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como *un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.*

b) Será *nacional*, en cuanto- sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la *defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica* y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) *Contribuirá a la mejor convivencia humana*, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando *junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad*, cuanto por el

<sup>24</sup>Medina, Op. Cit. p 397 (citado)

<sup>25</sup>Ibi. Dem. p 398 (citado)

cuidado que ponga en sustentar los ideales *de fraternidad e igualdad de derechos para todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos.*

Los cambios sustanciales que se dieron, en esta redacción final, aparte de eliminar el concepto socialista, fue adjudicarle a la educación la responsabilidad de fomentar el interés colectivo por sobre la dignidad individual y evitar, más no luchar en contra de, las desigualdades sociales. Éste sería el colofón del discurso en el cual para el desarrollo de la Nación es necesario el sacrificio del individuo.

## 2.6 La participación de los sujetos en la definición de la política educativa

En todo el proceso de configuración de éste discurso político pedagógico que implicaba reconsiderar la práctica docente se observan las siguientes circunstancias:

- El maestro aparece como objeto de la política educativa y no se reconoce su capacidad de participación en la formulación de ésta. Las fuentes de opinión del maestro como practicante de la educación hacen referencia a acuerdos del gremio, en donde difícilmente se encuentra el debate previo al acuerdo.
- Lo mismo sucede con la opinión de los padres de familia en donde se remite a un órgano institucionalizado como Federación de Padres de Familia, y no se aprecia la opinión de los sujetos particulares.
- Asimismo, en los discursos educativos se aprecia una relación indisoluble entre el proyecto de Nación y los fines de la práctica educativa. Se asigna a la educación la responsabilidad del destino nacional.
- Los conceptos que se vierten en los discursos son frecuentemente ambiguos y, a excepción del intento que se hace en la Segunda Ley Orgánica, la mayoría carecen de una significación clara, por ejemplo: "escuela de amor", "que precise y ahonde lo femenino y lo masculino", "le ha enseñado a éste (magisterio) a conocer sus verdaderos valores", "la educación ha de tratar de enseñarnos a valorar nuestra propia alma", etc.
- No es clara la posición de los actores, sobre todo del aparato estatal respecto a la actividad política del profesor, pues en algunos casos se le invita a involucrarse más en la comunidad para conocer mejor a sus educandos y en otras ocasiones se establece un paralelismo entre ineficacia académica y participación política, en otros se llega al absurdo

de exponer que como gremio se pertenece a un partido, pero como individuo se puede elegir cualquier otro.

- El eje sobre el cual giran las posiciones de los involucrados es la "unidad nacional", que toma distintos significados, según la temática que se aborde.

Las anteriores observaciones, mas que conclusiones, son espacios de fisura a través de los cuales se puede encontrar lo ocultado, lo negado, o lo ignorado por la Historia de la Educación. Nuestro objetivo es recuperar la concepción de práctica docente en los sujetos concretos, no sólo para dar cuenta de posibles contradicciones, sino también para hallar otros significados y en el mejor de los casos otras propuestas. Para responder a ello, enseguida abordaremos los discursos que emitieron directamente los involucrados en este particular campo problemático de la educación en el México de los 40'.

## DISCURSO POLITICO-PEDAGÓGICO DE LOS ACTORES EN EL PODER

En este capítulo analizaremos discursos cuya configuración discursiva involucraba a la práctica educativa provenientes de sujetos inscritos en el ámbito del poder estatal. La fuente de estos discursos incluye memorias, autobiografías, ensayos, antologías, así como documentos oficiales que se recibieron en la Presidencia de la República en forma de memorándums, oficios, cartas, etc.

Este capítulo se divide en dos apartados, en el primero se analizan discursos provenientes de Jaime Torres Bodet, Octavio Vejar Vázquez y otros actores en el poder participantes en la política educativa del periodo; en el segundo apartado se presenta el debate que suscitó la modificación a la Primera Ley Orgánica,

### 3.1 Discursos de diversos funcionarios

Las siguientes configuraciones discursivas fueron planteadas por el Secretario de Educación Jaime Torres Bodet, quien fue un elemento promotor del proyecto educativo correspondiente a la política de unidad nacional. Los discursos que se seleccionaron fueron pronunciados en eventos cuyo auditorio estaba integrado por profesores, o donde los eventos tenían que ver explícitamente con temas de educación.

En el Congreso de Unificación Magisterial (24 de diciembre de 1943) el eje discursivo se refería a la jerarquización del bien común por encima de las aspiraciones individuales, y en este sentido se delimitaba a la práctica política. Se enfatizaba la libertad de creencias, es decir la tolerancia de la diversidad para el logro de la democracia. Por el contexto se deduce que la referencia es a las creencias religiosas y no se plantea la diversidad de creencias políticas. La asociación de conceptos, pretendía influir en la práctica encaminada hacia la unificación magisterial. Para ganar la confianza del gremio magisterial, el pronunciamiento se anticipó a aclarar que la unificación no sería manipulada con fines de partido<sup>1</sup>

En cuanto a las tareas del maestro, mencionaba que habría de ser tarea del profesor fomentar la negociación y el diálogo político como vía de resolución de conflictos. Con esto, se planteó cierto juego significativo en donde el maestro aparece en algunos momentos dentro y en otros fuera de la cotidianeidad, ya que se le pedía apartarse de grupos que luchan por el poder "apetencias mezquinas", pero también se le exhortaba a involucrarse con la comunidad y a dirigirla para conseguir una mejor calidad de vida.. Textualmente se dijo:

"...la obra del magisterio... hay que apartarla no de las altas aspiraciones de la política... sino de esas apetencias mezquinas, de núcleos o de personas, en las que tantos caudales humanos se han agotado. Cuando un maestro se acerca a los miembros de una colectividad despojada y olvidada desde hace siglos por la cultura, lo que estos necesitan no es un

<sup>1</sup> Torres Septien, Valentina; Pensamiento Educativo de Jaime Torres Bodet; SEP-Caballito; México 1985 p.16-26

discurso, sino una serie de reglas útiles y sencillas...para mejorar...consejos de salud física y de limpieza moral y, más que nada, calor sincero de simpatía, emoción de fraternidad humana, afecto, estímulo, estimación. Os invito pues a que no admitáis en vuestro seno sino a maestros de conducta irreprochable y a que colaboréis con la Secretaría de Educación para preparar a las nuevas generaciones de profesores. Para que los nuevos mexicanos tengan fe en la educación que les sea impartida, de nada servirá el perfeccionamiento de nuestros métodos, si ese perfeccionamiento no se conjuga con la depuración de nuestra política y con el respeto de nuestras instituciones.... será menester que el país no pierda confianza en vosotros, que os sienta siempre en un plano superior a la hostilidad de las sectas y a los rencores inútiles de los grupos" <sup>2</sup>

En la Clausura del Congreso de Unificación Magisterial (30 de diciembre de 1943) la situación de Guerra fue presentada como una exigencia coyuntural que reclamaba llevar a cabo modificaciones en el campo de la producción de objetos y de formación de seres humanos; en cuanto a esto último el maestro era el encargado directo de desempeñar el papel que contribuiría para el logro de la paz en el futuro. En particular a la práctica docente mencionaría:

"Hay que cultivar en él [pueblo] todas las aptitudes de la fraternidad social, sin fomentar las pasiones que engendran el resentimiento... Suscitar en cada quien la seguridad en sí mismos, el tesón y el amor de la lucha honesta por la existencia, intensificando su capacidad de equilibrio humano y su devoción por la justicia dentro de un anhelo que supere la infecundidad de los odios pero que haga de la benevolencia y de la piedad cualidades viriles, de fuerza activa" <sup>3</sup>

En la Inauguración de los trabajos de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares de la S.E.P. (3 de febrero de 1944), se aclaró que la unidad magisterial que se había promovido no era un fin en sí, sino el medio para introducir reformas en otros ámbitos de la educación. El concepto de democracia, visto como tolerancia y conciliación adquirió un papel relevante en relación con el contexto de guerra. En este sentido la educación también era un medio para el logro de los objetivos nacionales, acordes desde luego al contexto internacional.

La asociación conceptual unidad (no enfrentamiento) - educación (al servicio de la democracia) - nación (el bien de todos), fue de vital importancia para el debate de la Comisión, pues prevenía los extremismos ideológicos y las posiciones partidistas, esto implicaría que los contenidos que se propusieran para los textos, planes y programas serían neutrales, lo cual significaba no presentar los hechos polémicos ni presentar confrontación de tendencias. Lo enunciaba así:

---

<sup>2</sup> Ibi. Dem. 27

<sup>3</sup> Torres, Bodet Jaime; Educación y Concordia Nacional; Edit. COLMEX.México; p.132-135

"La unión no es nada si no se intenta para un fin noble...ya no es tiempo de perder un sólo minuto en oposiciones estériles de partido y que hemos llegado a este punto crítico en el cual, sin una conciliación verdadera de todos los elementos sanos de México, los perfeccionamientos externos constituirían una jactancia administrativa y un derroche incalificable. Emprendemos la revisión de nuestros sistemas educativos en plena Guerra esto nos impone un deber supremo...convertirla en una doctrina constante para la paz...una educación para la democracia...no bastará que la educación enseñe la democracia. Será preciso que la educación misma sea democrática... hacer de la educación una preparación leal para la justicia...la unidad que buscamos no deberá establecerse sobre la admisión de los errores y los prejuicios, sino sobre una colaboración y un entendimiento dignos de mantenerse durablemente en virtud de la libre crítica..."<sup>4</sup>

En la Inauguración del Congreso de Educación Normal (23 de abril de 1944), se presentó como una necesidad social, que los procesos en la tarea educativa influyeran en las formas de pensar y de actuar del pueblo para lograr la unificación, y con esto reforzar el arribo (que se suponía ya se estaba dando) de la patria hacia el bien y la libertad, lo cual implicaba que anteriormente se encontraba una situación opuesta, la del mal y el autoritarismo. Aunque el significado de bien no se explica, introduce un elemento de positividad en el presente y futuro y de negatividad en el pasado. Dice: "... hago votos porque su celebración contribuya a depurar en todos nosotros la conciencia de un ideal común: el de que la obra del magisterio, unificando a todos los mexicanos merced a la ilustración de la inteligencia y a la depuración auténtica del carácter, asegure a la patria en su ascenso hacia el bien y la libertad."<sup>5</sup>

En la Celebración del Día del Maestro (15 de mayo de 1944), se aceptó el ambiente de dificultades económicas y políticas, a causa de la Guerra así como la posibilidad de que dicha situación continuara aún después de terminada la misma. Esto implicaba mayor apoyo de los maestros, aunque ello incluyera sacrificios individuales, "dar todo por la patria" era la consigna. En la retórica se decía en relación a la misión del maestro que: "...¿ cómo podría el maestro no comprender que esa confianza que se le otorga exige de él otro don igual...-la abnegación, la honradez moral- constituye la base misma, la esencia íntima y el indeclinable deber de su vocación?...la función del maestro asume un aspecto de extraordinaria importancia: el de ligar a los que se creen más alejados y hacer de sus enseñanzas un medio cordial de unificación.. En esas apartadas regiones de la República, el maestro, además de guía de sus discípulos, debe ser consejero de las familias, freno de las autoridades, apoyo de los débiles, mensajero auténtico de la Patria."<sup>6</sup>

Lo anterior resume lo que se ha llamado apostolado de la educación, al pedirle al maestro que por sobre todas las cosas fuera misionero de la concordia, el guía de los desfavorecidos, siempre usando métodos que no suscitaran conflictos pues, ante todo era unificador de la nación

---

<sup>4</sup> Op. Cit. Torres Septien p. 38-45

<sup>5</sup> Op. Cit. Torres Bodet p. 153

<sup>6</sup> Ibi. Dem. p. 153

En la Inauguración del Segundo Congreso de Escuelas Normales (30 de noviembre de 1945) se mencionó el perfil de ciudadano que se vislumbraba; se hacía hincapié en la relación individuo comunidad y en el sometimiento del primero a la segunda, esta comunidad es resignificada en un sentido más amplio, en el de universalidad, pretendiendo tal vez abrirse a las relaciones con otros países, concretamente Estados Unidos, pues durante el sexenio anterior existía un marcado antiyanquismo. El sentimiento de defensa ante la Guerra era explotado al interior para combatir los proyectos nacionales antagónicos al Estado, la defensa del proyecto presentado era la puerta para sentirse partícipe activo de la defensa de la Nación en el marco del conflicto bélico.<sup>7</sup>

En la Instalación del Consejo Técnico de la Escuela Normal Superior (27 de marzo de 1946) se explicitó que la escuela debía cumplir un papel de unidad ideológica, que su misión era establecer parámetros de pensamiento que den uniformidad a las acciones de las personas, independientemente de la diferencia de actividad social. Se justificó que el papel de la escuela como órgano reproductor de esquemas había sido una aspiración de mexicanos destacados; por lo tanto, lo que ahora se pretendía era hacer posibles dichas aspiraciones. Dentro del marco ideológico de los mexicanos debía existir la idea de que para conseguir y conservar la paz el único camino era el trabajo y en él debían ser vaciadas las ansias de lucha. La retórica decía:

"Desde hace mucho, los mexicanos de mente clara se han preocupado por establecer la unidad nacional sobre las bases sólidas de la escuela. En su espléndida carta al Gobernador Rivapalacio, don Gabino Barreda decía: "Para que la conducta práctica sea suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad, es preciso que haya un fondo común de verdades del que todos partamos, más o menos deliberadamente, pero de una manera constante." Y añadía: "para llevar esta necesidad -que todos sienten pero que pocos se explican- el único medio es una educación sistemáticamente calculada y que sea igual para todos, cualquiera que sea la profesión que deban abrazar... La mejor forma de sustentar la paz es aceptar con fervor la lucha, la lucha pacífica del trabajo"<sup>8</sup>

En la Celebración del Día del Maestro (15 de mayo de 1946) el mensaje se refería a criticar la intolerancia del periodo cardenista argumentando que el ambiente de libertad, aunque circunscrito únicamente a las creencias religiosas, era el requisito para poder lograr la felicidad, sin él podía volver la Guerra, pues las situaciones que la crearon (autoritarismo vs. libertad) persistían aún en la mente de los individuos egoístas (defender mi posición y no la de todos), por ejemplo la intolerancia entre socialistas y católicos.<sup>9</sup>

En la misma página se lee: "...si aspiráis a ser realmente profesores de libertad, habréis de sentir que la libertad moral no prospera en la servidumbre económica, como tampoco la

---

<sup>7</sup> *Ibi.* Dem p. 194-197

<sup>8</sup> *Ibi.* Dem. p. 223

<sup>9</sup> *Op. Cit.* Torres Septien p. 32-34

libertad económica crece y se manifiesta con caracteres estimulantes en el clima de la opresión moral, y como una y otra -la ética y la económica- exigen primordialmente el respeto de una libertad política progresiva." De acuerdo a ello, la política educativa y dentro de ella la actividad del profesor debía ser complementaria de la política económica, no sólo en el aspecto de preparar fuerza de trabajo, sino también de formar ideología y, con ello las condiciones sociales para el desarrollo económico.

En cuanto a la formación de ideología impulsora del desarrollo económico, se le pedía al maestro desenvolverse en situaciones tan complicadas como la siguiente."...Enseñar a conocer es enseñar a apreciar, y enseñar a apreciar es enseñar a querer, a querer la vida, en lo que posee de verdadero y generoso, y a luchar contra el fraude, el recelo, la deshonestidad y contra todos los artificios de la simulación. En la preparación de vuestros discípulos, maestros democráticos de mañana, no deberéis confundir la lección de la tolerancia, que es signo inequívoco de firmeza y de inteligencia, con el precepto conformista y cobarde de la abdicación, que es muchas veces complicidad encubierta y torpe." <sup>10</sup>

En la Inauguración del Congreso de la Confederación de Jóvenes Mexicanos (10. de julio de 1944), por una parte se criticó la exaltación del trabajo práctico que se hizo durante el cardenismo, pero por otra se hizo también un llamado al trabajo productivo que la guerra necesitaba. La diferencia principal entre una posición y otra es el supuesto fin que se persigue con el trabajo, el bien individual, en el primero o el bien colectivo, en el segundo. Asimismo se menciona como en otras ocasiones la unidad nacional como requerimiento para el progreso material y sobretodo espiritual. Expresamente decía:

"Al sentimentalismo romántico ha sucedido en muchas ocasiones un pragmatismo materialista...[que] podría redundar en prejuicio grave para un país que, como el nuestro, debe ajustarse a la rectitud permanente de sus principios. Os encontraréis ante los umbrales de un supremo deber: el de cooperar, como mexicanos, en la organización de una convivencia en que cada hombre pueda aceptar, sin rencores ni suspicacias, la cordialidad de los otros hombres...Con el trabajo de sus braceros, con los productos de sus campos y con los metales de sus minas, México esta ayudando, en la medida de lo posible al esfuerzo de los aliados. El objeto de todos, es uno sólo: ganar la guerra...la unidad que deseamos no representaría nada valioso, sino estuviéramos decididos a avanzar por el camino de la emancipación económica, cultural y ética del país." <sup>11</sup>

En el Banquete en Honor del Comisionado Federal de Educación de Estados Unidos (5 de septiembre de 1944), con un tinte de limpieza y neutralidad con respecto al noble ejercicio de la educación se empezó por aclarar que no se consideraba a la pláticas del tema educativo como políticas aún cuando las cuestiones educativas influirán en las relaciones internacionales. También y tal vez para prevenir posibles reacciones en contra de la intervención extranjera en cuestiones educativas, se dijo los acuerdos que surgieran serían

---

<sup>10</sup> *Ibi. Dem.* 32

<sup>11</sup> *Op. Cit. Torres Bodet* p. 163

bajo palabra de honor y no con documentos de compromiso. Se mencionaba como necesidad el arraigar en la conciencia de los alumnos la necesidad de cooperación continental y concretamente con Estados Unidos, bajo el argumento de que de ello dependía el orden nacional. Como parte de éste orden se introdujo el concepto de democracia, entendida en el marco de los principios tradicionales de igualdad, libertad y fraternidad; este concepto sustituyó el de lucha de clases; uno y otro se presentaron como la disyuntiva entre tranquilidad y conflicto. De particular importancia resultan las últimas frases en las que se planteaba la colaboración económica entre Estados Unidos y México como el cimiento de desarrollo. Acompañado del planteamiento de establecer una ideología universal se enfatizaba que:

"...Para concretar un propósito tan plausible no encontraremos elemento mejor que la educación... no en virtud de un convenio formal... sino en virtud de una cuerdo tácito de los pueblos que es el más eficaz y durable de los tratados... Mucho es lo que para respetar ese acuerdo tácito puede hacerse en todas nuestras escuelas, despertando en los alumnos una conciencia continental... Las democracias...saben ahora que los conceptos de libertad, igualdad y fraternidad no son exclusivamente palabras trascendentales de nuestro léxico, sino ideales que impunemente nadie defrauda...Por democrático que se crea, un país que no educa a sus jóvenes dentro de la fe en el poder redentor de la democracia, no estará en condición efectiva de defender a la democracia. De ahí que juzguemos tan apremiante la necesidad de que los sistemas educativos del continente y del mundo entero se orienten hacia un espíritu constructivo que enseñe a los educandos a sentir que la perduración de lo nacional depende del orden que prevalezca en lo internacional... Poco durará la paz por la que pugnamos, si no la hacemos indivisible...en lo político, por medio de un respeto absoluto de los derechos inalienables de cada soberanía; en lo práctico, por medio de una colaboración económica que garantice el desarrollo autónomo de cada comunidad y, en lo cultural, por medio de una universalidad que no limite el carácter nacional de cada individuo, pero lo apoye sobre un terreno supremo e inalterable: el de lo humano." <sup>12</sup>

En un Mensaje por Radio "La Hora Nacional" (6 de junio de 1945) se manifestó el papel que para el Estado jugaba la educación con relación a la formación de conciencias que permitieran el desarrollo del proyecto nacional, en este sentido todos los problemas se circunscribían al carácter ideológico y no se mencionaba siquiera el aspecto material económico. La difusión decía: "En la base de todo problema, nacional o mundial, encontraremos siempre un problema moral profundo: un problema de educación. No hay independencia real en la noche de la ignorancia." <sup>13</sup>

La descripción que en sus Memorias hace Torres Bodet, del desarrollo de un conflicto magisterial, posterior a la etapa que nos ocupa, refleja la conceptualización aunque en su forma negativa del habitus que debía proyectar el maestro: "Nunca me habían rodeado tantas chamarras sucias, tantas camisas huérfanas de corbata, tantas uñas luctuosas y tantas melenas que parecían, por despeinadas, simbolizar las ideas de quienes las agitaban

---

<sup>12</sup> Ibi. Dem. p. 340

<sup>13</sup> Op. Cit. Torres Septien p. 70

garbosamente...No contentos con escribir sin ortografía, como los comprobaron sus pliegos de peticiones, esos "maestros" peroraban sin ilación, oían sin entender" <sup>14</sup>

Claramente expresa que el maestro debía ser reflejo de las reglas de urbanidad y formalidad. Por un lado se le exhortaba a cumplir un apostolado que implicaba no exigir retribución por sus servicios y, por otro se esperaba que ostentara una imagen propia de bienestar material urbano. Aunque en otro momento, el Informe de Trabajo de Luis Tijerina Almaguer, funcionario de educación de Monterrey, plantea un discurso que confronta la urbanidad en la imagen del maestro con las condiciones materiales en que se desarrollaba su trabajo:

"...dificultándose sobremanera conseguir maestros que aceptaran ir a prestar sus servicios en lugares aislados y cuando lográbamos convencer a algunos, generalmente a los más necesitados, al poco tiempo de trabajar se presentaban a la Dirección a pedir su cambio, dándose frecuentes casos de renuncias al no lograr sus propósitos. . . " ..en la mayoría de los casos, las escuelas están atendidas por un sólo maestro...Solamente hay que imaginarnos a un maestro rural trabajando en una comunidad aislada, pobre, carente muchas veces hasta de agua potable, sin servicios médicos, sin agencias de información y de cultura, y además con un crecido número de alumnos distribuidos en cuatro y hasta en seis grupos diurnos y otros tantos nocturnos. hay que agregar a esto la falta de material didáctico, carencia de muebles adecuados o su falta absoluta" <sup>15</sup>

Octavio Vejar Vázquez fue portador de una línea política que confrontaba a la izquierda del periodo; él se declaraba defensor de una política educativa neutral y conservadora (cfr. capítulo 2). En el material del cual se retomó su discurso, éste desarrolla poco lo referente a la identidad del maestro, ya que el objetivo del libro es justificar la política seguida por Ávila Camacho, algunos párrafos están referidos a lo que debía ser la escuela, y aunque no hace referencia directa al maestro, su discurso lleva implícita la noción que sobre su habitus tenía.

En el apartado titulado La Reforma Educativa justifica que el objetivo de su política educativa trataba de acabar con las tensiones que existían entre la Iglesia y el Estado y, presentar a la escuela ajena y neutral ante los conflictos religiosos, partidistas, etc. Por ello, durante su gestión, por eso había que "...evitar que so capa de combatir los prejuicios y los fanatismos, el maestro se convirtiera en promotor de campañas antirreligiosas en las aulas, con evidente violación del artículo 24 constitucional. La escuela también, por sí misma, debe cuidar su tradición, porque nada sería más peligroso que olvidar que pueden modificarse, en el correr del tiempo, los aspectos formales de un sistema educativo, pero que la esencia, los propósitos finales de la educación en un país, deben ser inmutables,

---

<sup>14</sup> Ibi. Dem- p. 83

<sup>15</sup> Copia del Informe de Educación en Monterrey enviado a Avila Camacho; mayo de 1943; Archivo General de la Nación; p. 7-11

porque sólo así es posible mantener eslabonadas a las generaciones que se suceden y construir la unidad espiritual de la patria.<sup>16</sup>

Por su parte, Ernesto Novelo Torres, Gobernador de Yucatán, en un Mensaje a los Maestros, enfatizaba que el maestro por el simple hecho de serlo se convierte en guía moral, que por característica propia debe ser neutral, ecuánime y centrado, para así poder conducir hacia el bien, término que no es especificado como si hubiera un significado único y general del mismo; en este sentido una vez más se le reconoce su calidad de líder social, pero no se acepta su pertenencia de clase o grupo, por lo que se le menciona como un arbitro mediador comprometido con todos y con ninguno. En sus propias palabras:

"En una comunidad, el maestro es siempre el director de las opiniones y éstas pueden hacer variar la ideología de un pueblo. Por esta razón el maestro siempre debe emitir sus juicios con toda serenidad, con toda calma, pensando en todo momento que con sus opiniones debe trazar un camino justiciero, un camino en el que los ciudadanos del mañana puedan corresponder a los intereses generales de la Patria... El maestro debe pensar siempre en un plano superior, para dar así un ejemplo de amor a la humanidad...les exhorto para que con la mayor ecuanimidad, con la calma y buen sentido que corresponde a los maestros, ustedes darán el ejemplo magnífico al país entero, de que los maestros son de verdad maestros de todos."<sup>17</sup>

### 3.2 Discursos emitidos en el marco de discusión de la Segunda Ley Orgánica (1941)

Una de las primeras acciones vinculadas con el proyecto de nación sustentado en la ideología de la unidad nacional fue la expedición de la Segunda ley Orgánica de Educación, la cual se pretendía suplir al anterior documento normativo del artículo 3o. constitucional.

Se analizó la Segunda Ley Orgánica desde dos manifestaciones discursivas, la primera referente a las reconceptualizaciones que introdujo y la otra en relación al proceso en que se formuló, revisó, discutió, y aprobó dicha Ley. Esto es con el propósito de entender el mensaje discursivo tanto en lo explícito a través de lo que se dijo, así como en lo implícito a través de los actos.

#### 3.2.1 El antecedente: La Primera Ley Orgánica

La primera Ley Orgánica Reglamentaria del Artículo 3o. Constitucional fue "discutida" y por razones de fin de sexenio rápidamente aprobada en diciembre de 1939, publicándose en

<sup>16</sup> Vejar, Vázquez et. al; No Dejes Crecer la Hierba; Edit. Costa Amic México p.95-113

<sup>17</sup> Copia del Mensaje del Gobernador de Yucatan a los maestros en Asamblea de unificación magisterial (sin fecha exacta) enviada a Avila Camacho ; AGN; p.2-4

el Diario Oficial el 3 de febrero de 1940. La intención era definir y explicar el camino de la práctica educativa, su filosofía, su método y su organización administrativa. Las reacciones ante dicha Ley se han esbozado brevemente en el capítulo relativo a la política educativa del sexenio que nos ocupa. Los contenidos relevantes de la Primera Ley Orgánica eran los siguientes:

El capítulo III que describe los principios ideológicos de la educación y que curiosamente aparece sin título explica:

"Artículo 9º.- La educación tendrá como principal finalidad la formación de hombres armónicamente desarrollados en todas sus capacidades físicas e intelectuales y aptos para:

I.- Participar permanentemente en el ritmo de la evolución histórica del país en la realización de los postulados de la Revolución Mexicana; esencialmente, en los aspectos de: liquidación del latifundismo; independencia económica nacional, y creación de una economía propia organizada en beneficio de las masas populares, consolidación y perfeccionamiento de las instituciones democráticas y revolucionarias y elevación del nivel material y cultural del pueblo;

II- Intervenir con eficacia en el trabajo que la comunidad efectúa para conocer, transformar y aprovechar la naturaleza y,

III- Propugnar una convivencia social más humana y más justa, en la que la organización económica se estructure en función preferente de los intereses generales y desaparezca del sistema de explotación del hombre por el hombre." <sup>18</sup>

Como puede notarse, se define específicamente en que medida habría de participar la educación a fin de lograr los reclamos de la revolución mexicana basados en ciertos ideales de igualdad social. Aún cuando se aclara que los objetivos corresponden explícitamente a los postulados de la revolución mexicana y en ninguna parte del artículo se menciona el término socialista, el planteamiento se identifica con las ideas del socialismo, por aquello del bien común y la eliminación de la explotación.

Al parecer fue en función del artículo que se presenta en el siguiente párrafo, que se descalificó todo el cuerpo de la Ley suscitándose acciones opositoras, las cuales opacaron y devaluaron los aciertos metodológicos que se introducían en otros artículos, como el 43 y el 44. La causa del desacuerdo fue lo siguiente.:

"CAPITULO IV. De las Instituciones Privadas o Particulares que Impartan Educación primaria, Secundaria y Normal para Trabajadores... Excluir toda intervención y apoyo económico de las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas, y las agrupaciones ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso..." <sup>19</sup>

<sup>18</sup> Primera Ley Orgánica de Educación.; (folleto) febrero de 1940; AGN; p. 8

<sup>19</sup> Ibi. Dem. p. 9

Los artículos 43 y 44 tenían planteamientos innovadores relativos a los derechos del niño y a los derechos de la mujer, al normar la disciplina individual y colectiva:

"ARTICULO 43.- La disciplina escolar será el resultado del trabajo colectivo y consciente; por lo tanto quedan prohibidos los castigos corporales o los que en alguna forma depriman la personalidad de los educandos.

ARTICULO 44.- la escuela tenderá a la coeducación en todos sus grados; entendiéndose por coeducación la convivencia de uno y otro sexos en el mismo medio escolar, con el propósito de obtener por la cooperación del hombre y la mujer en idénticas tareas de trabajo y cultura, el respeto mutuo, la conducta moral consciente y la igualdad de oportunidades para intervenir en el proceso de integración social, sin que este concepto excluya el momento oportuno de su desarrollo vital; la especialización educativa en cuanto tienda a reafirmar su convicción específica de hombre o mujer del educando....la educación se establecerá gradualmente en forma potestativa por el Estado y los particulares." <sup>20</sup>

Lo que hoy es considerado como un derecho innegable y causa de lucha por su aplicación ya aparecía normado en el citado artículo, sin embargo en esa época el pretender que hombres y mujeres fueran educados en un mismo sitio tenía para los católicos de ese tiempo cierto grado de perversión, por lo que se oponían a él. Otro artículo de avanzada era el que defendía la integridad y salud física y mental de los educandos al reglamentar la prohibición de los castigos corporales y de la presión psicológica como medios para mantener el orden.

Los artículos que se transcriben a continuación muestran una gran similitud sino es que igualdad, con los principios que habrían de pregonarse en el sexenio de Ávila Camacho y que aparecerían en reiterados discursos como trascendentales para el desarrollo de la nación:

"ARTICULO 48.- la educación en todos sus grados y aspectos fortalecerá el concepto y la unidad de la nacionalidad y se inspirará en los ideales de fraternidad universal que se derivan del carácter socialista de la organización educativa.

56.-La educación primaria realizará las siguientes actividades:...d),- Las que se desarrollen en los alumnos el espíritu de iniciativa y de confianza en sí mismos, así como los sentimientos de veracidad, solidaridad, responsabilidad y fraternidad." <sup>21</sup>

### *3.2.2 La formulación del Proyecto de Reforma a la Primera Ley Orgánica*

En el Archivo General de la Nación aparece un documento en calidad de borrador acompañado de una tarjeta que dice: "Con los atentos saludos para el Lic. González Gallo de Lic. Luis Sánchez Pontón. Secretario de Estado del Despacho de Educación Pública. 21-feb-41".

---

<sup>20</sup> Ibi. Dem. p. 19

<sup>21</sup> Ibi. Dem. p. 20 y 22

Aún cuando esta presentado en hojas membreadas, en el documento no se observan las referencias de archivo acostumbradas y tiene por título "PROYECTO DE REFORMAS AL CAPITULO XVIII DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACION". Con esto empieza el proceso de formulación del Proyecto de Reforma a la Primera Ley Orgánica, que como parte principal contenía:

"...la unificación de la enseñanza, es sus aspectos técnicos, constituye una de las aspiraciones más legítimas de los diferentes sectores integrantes del país, uniformar las orientaciones y sistemas de enseñanza dentro de los diferentes tipos escolares, en beneficio del propio magisterio y de los estudiantes...la Federación, tanto por razones de orden social, como por motivos económicos, no solo respete la tradicional función de los Estados y los Municipios, sino que procure por todos los medios alentar su cooperación, al mismo tiempo que destina parte de los recursos presupuestales a la satisfacción de las necesidades concretas que algunos Estados no pueden satisfacer en materia educativa.. En cuanto al magisterio, sería de desearse que los elementos que dependen de la federación, lo mismo que los que sostienen los Estados, alcanzaran igual grado de preparación profesional y semejantes condiciones económicas de vida, integrando, de ser posible, un sólo escalafón nacional...Todas estas consideraciones han influido para que el Ejecutivo a mi cargo considere la conveniencia inaplazable de constituir un sistema jurídico que a la vez que satisfaga la necesidad de unificación técnica de la labor educativa del país, respete y tome en cuenta los derechos de los Estados y Municipios..."<sup>22</sup>

En este texto la escuela era presentada como el centro unificador de la conciencia nacional, razón por la cual debía ser uniforme, argumentando que con ello se responde a un reclamo social; por otra parte, también se acepta la autonomía estatal y municipal. Como justificante de la reforma se utiliza el concepto de unidad nacional y el de democracia, ahora a través de la escuela. De esta manera la reforma aparece como la respuesta a la sociedad y no como un proyecto de gobierno.

A continuación, el documento pasa a definir cual sería la forma jurídica que habría de tomar la unificación de la enseñanza:

"Estas bases han podido concretarse en el establecimiento de Consejos Estatales en los que intervendrán los representantes de la federación, de los Estados y de los Municipios, además de aquellos sectores sociales íntimamente vinculados con el progreso cultural de la nación. A su vez, estos Consejos Estatales contribuirán a constituir el Consejo Nacional de Educación, que será el órgano adecuado para encauzar la función educativa en una escala nacional con la contribución de todos los elementos técnicos y representantes de los sectores sociales."<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Nota informal dirigida al Lic. González Gallo, Srío. particular de Avila Camacho, con fecha 21 de febrero de 1941; firmada por Luis Sánchez Pontón, Secretario de Educación; AGN; p. 2-5

<sup>23</sup> Ibi. Dem. p. 6

Esta estructura parecía perfecta en cuanto a su representación, pues perfilaba un organismo coordinador completamente plural. Sin embargo si se inscribe en el marco de confrontación entre la Iglesia y el Estado por el que se atravesaba y al proyecto de unidad nacional, parece que más bien se trata de estructurar un órgano que diera cabida a las distintas posiciones y grupos involucrados en la discusión sobre el rumbo de la educación, para así acabar con los enfrentamientos públicos.

Posteriormente, el documento presenta en detalle la manera en que quedarían redactados los artículos correspondientes. En relación a la estructura del Consejo Nacional de Educación dice:

"I.- Se constituirá un Consejo Nacional de Educación cuyos elementos esenciales serán el representante de la Secretaría de Educación Pública y un representante de cada uno de los Consejos Estatales, más los representantes magisteriales y de los grupos sociales que fije el reglamento respectivo.

II.- En cada entidad federativa funcionará un Consejo Estatal de Educación que se encargará de estudiar los problemas relativos a la unificación de los aspectos técnicos, tanto del sistema federal como de los estatales y municipales. Estos Consejos Estatales se integrarán con los miembros siguientes:

- a) Un representante de la Secretaría de Educación, que será el Director de Educación Federal
- b) Un representante del Gobierno del Estado
- c) Un representante de los municipios, cuando éstos mantengan servicios educativos propios
- d) Un representante de la agrupación estatal de padres de familia legalmente reconocida
- e) Un representante de la Universidad o institutos de educación superior del Estado." <sup>24</sup>

Si bien en el Consejo Nacional se menciona cierta representación magisterial, al pasar a los Consejos Estatales, no se incluye para su formación a ningún maestro de aula y si a otros intelectuales. Con esto se percibe que no se consideraba importante la opinión de los maestros para la discusión en este nivel; asimismo se infiere que se trataba de evitar que los maestros con sus ideas "socialistas" impidieran agilizar los acuerdos.

Posteriormente se definen las funciones de los Consejos Estatales, cuya labor sería:

" estudiar, proponer iniciativas y vigilar la aplicación de los puntos técnicos formulados por la Secretaría de Educación pública directamente o a través del Consejo Nacional, entre los que se hallarán los siguientes.

- a) El plan anual de trabajo del sistema educativo nacional
- b) La orientación y fines de la enseñanza conforme a las disposiciones legales en vigor.
- c) Los planes y programas de enseñanza
- d) Los calendarios y horarios escolares
- e) Los métodos de enseñanza y el material escolar
- f) Los libros de texto y de consulta

---

<sup>24</sup> Ibi. Dem. p. 7

- g) La distribución y características de los establecimientos educativos
- h) La medición del trabajo del personal educativo
- i) La preparación y mejoramiento económico y profesional de los trabajadores de la enseñanza.
- j) La admisión, clasificación y promoción de los alumnos
- k) El contenido y los procedimientos a través de los cuales se imparte la educación extraescolar
- l) El control de los resultados de la labor educativa nacional
- m) Todos los demás aspectos técnicos de la educación mencionados anteriormente”

Se aclara que la función de los Consejos Estatales es de vigilancia y aplicación. En cuanto a los acuerdos que se tomaran a este nivel, a pesar de que se había mencionado el respeto a la autonomía de los municipios, esta aparecía como propositiva y, a fin de cuentas sería el Consejo Nacional o la Secretaría los encargados de tomar resoluciones. A pesar de que en las actividades para llevar a cabo los puntos que se mencionan el maestro de aula era el actor principal, al no ser tomados en cuenta, se conceptualizan como meros técnicos de la enseñanza, dependientes completamente de lo que otros decidieran.

### *3.2.3 Opiniones de actores en el poder respecto al proyecto de reforma*

Junto al documento anterior aparecen otros en los que algunos funcionarios públicos emiten su opinión respecto al Proyecto de Reforma a la Ley Orgánica de Educación. una de las primeras respuestas es un oficio con fecha 28 de febrero de 1941 firmado por el Gobernador y el Secretario General de Gobierno del Estado de Tlaxcala que dice:

"...me permito manifestarle que el Gobierno a mi cargo no está conforme con dichas reformas por considerar que exceden, por una parte los límites constitucionales y, por otra, que no satisfacen las finalidades de mejoramiento educativo del país. El último párrafo del artículo tercero constitucional dispone que el H. Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables. "Distribuir" significa "repartir una cosa entre varios", "dividir dando a cada quien lo que le compete o corresponde"; de tal suerte que al atribuirse, en el artículo 92 que se proyecta, el control técnico de los servicios educativos a la Secretaría de Educación, se está centralizando, que es precisamente lo contrario de distribuir. Por último y dentro del aspecto legal de la cuestión, la centralización que bajo el nombre de federalización se pretende, contraría la esencia de la forma federativa de la República.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Carta dirigida al "Ejecutivo, encargado de los estados y territorios", fechada el 28 de febrero de 1941 y firmada por el Gobernador del Tlaxcala; p. 1-2

La argumentación anterior manifiesta la contradicción entre el supuesto pluralismo de la propuesta al incluir a distintos sectores en los Consejos de Educación y, las implicaciones que para la administración de la educación municipal y estatal contenía, ya que era significada en el funcionario firmante como una forma de control central.

Otro documento de discusión aparece con el membrete de la Comisión de Estudios de la Presidencia de la República, con fecha 25 de febrero de 1941, argumenta en contra del proyecto lo siguiente:

"La forma que da el Proyecto a los Consejos Estatales y al Consejo Nacional, nos parece en el fondo contradictoria, porque se confían funciones eminentemente técnicas a cuerpos representativos, que la experiencia demuestra se convierten siempre en órganos de acción política... Aunque se diga que este sistema es de unificación de la enseñanza, se impone reconocer que representa a lo sumo una aspiración a unificar desde abajo. Pero este es un tópico que difícilmente puede encontrar apoyo en la experiencia... Por esto mismo la Constitución, no obstante su naturaleza federal, ha encomendado, con intenciones unificadoras, la regulación orgánica de la educación pública a la competencia legislativa del Congreso de la Unión...

Un sistema como el del proyecto que da beligerancia activa a tan numerosos cuerpos de consulta lleva en sí mismo el germen destructor de la política unitaria que la Constitución ha declarado preferir..."<sup>26</sup>

Con una argumentación distinta, pero también en contra de la centralización, la Comisión de Estudios de la Presidencia criticó el populismo que, desde su punto de vista, trastocaba las instituciones encargadas de guiar el rumbo de la educación en el país; evidentemente se hace una defensa del ámbito de poder que representa para el Congreso y el Ejecutivo el tomar las decisiones que definían la política educativa, sin tener que consultar a otros sectores de la sociedad. Por otra parte el rechazo tiene que ver con la fuerza política que pudieran adquirir los Consejos como instancias de participación en la política educativa.

Con fecha 14 de octubre de 1941 aparece otro oficio enviado desde Tlaxcala por el Director de Educación Federal en el Estado manifestando que:

"...a juicio de los exponentes de los sectores sociales de esta Entidad, y según mi propio criterio, no debe abordarse la modificación de la Ley Reglamentaria del Artículo III Constitucional, mientras se mantenga el mencionado Artículo en los términos en que está concebido. Es una verdad indiscutible que la educación en todas las épocas y en todos los países del mundo, ha sido y es una super-estructura del régimen, con las características naturales que le imprime la organización económica y política que le da vida; por lo que el Artículo III Constitucional, dada la ideología que encierra, constituye una contradicción histórica y social en el Estado liberal Mexicano... pienso que México necesita una

---

<sup>26</sup> Informe dirigido a Jesús González Gallo, Srío. particular de Avila Camacho, con fecha 25 de febrero de 1941, con membrete de la Comisión de Estudios de la Presidencia, y firmada por Felipe Sánchez Romero y A. Vargas MacDonald; p. 5-12

ESCUELA DE TIPO DEMOCRÁTICO ...es preferible que el Artículo III Constitucional se redacte en términos que despierten la confianza de los hogares y concuerden con nuestra realidad social, ya que la obra revolucionaria, producto de las aspiraciones del pueblo, no sufrirá regresión alguna." <sup>27</sup>

Para dar mayor fuerza a la argumentación, el exponente dice sustentarse en la opinión de otros sectores de la sociedad, expresando que más importante que la Ley Orgánica, era la modificación del artículo 3º, ya que éste no concuerda con la organización social; al proponer el término escuela de tipo democrático implícitamente se establece cierto antagonismo entre educación socialista y democracia. Otro aspecto de la argumentación es la asociación lógica entre Revolución mexicana - aspiraciones del pueblo y educación socialista contraria a las aspiraciones de la revolución, resultando por lo tanto que la educación socialista es opuesta a las aspiraciones del pueblo mexicano y constituye una regresión para la Revolución Mexicana.

### *3.2.4 Presentación oficial del Proyecto de Reforma, "Discusión" y Aprobación*

El documento que se presentó al Congreso de la Unión aparece fechado en diciembre de 1941 y firmado por Manuel Ávila Camacho; en las partes centrales del documento se aprecia la incorporación de las opiniones emitidas por los integrantes del Estado Mexicano anteriormente citados, el texto dice:

"El Poder Ejecutivo Federal viene a iniciar ante el H. congreso de la Unión...la expedición de la Ley Orgánica de la Educación Pública...Con la cooperación de los Gobiernos locales y de los Ayuntamientos, cuya acción se coordinará de modo estrecho con la actividad federal, mediante la Ley Reglamentaria a que he aludido...Los maestros deben ser los primeros que, coadyuven a esta rehabilitación de la enseñanza. La suerte de la cultura patria está en juego y debemos consagrar a salvarla, nuestros mejores y más desinteresados esfuerzos....el Poder Ejecutivo Federal juzga de inaplazable urgencia armonizar el artículo 3º con las restantes disposiciones constitucionales, por medio de la Ley Reglamentaria cuya expedición se inicia, en la que se eliminen posiciones políticas ajenas a nuestra historia y a nuestro régimen constitucional y que en sí mismas llevan el germen de la disolución de nuestra integridad nacional.. proclama su pleno acatamiento al artículo 24 Constitucional y rechaza la posición de quienes pretendan atacar la garantía contenida en este precepto, a través de un aislada comprensión del texto del artículo 3º...espera de la iniciativa privada su más franca y leal colaboración con el Estado, para alcanzar la mejor prestación posible del servicio educacional...El control que el Estado ha ejercido respecto a los particulares que imparte educación...se expresa fundamentalmente, a través del otorgamiento de la autorización necesaria y de su retiro discrecional....En el proyecto de Ley que inicio, se establece que el Estado puede retirar discrecionalmente su autorización a particulares ... mediante un procedimiento especial ... que garantiza ampliamente los intereses de la

<sup>27</sup> Carta dirigida a Octavio Vejar Vázquez, Secretario de Educación, con fecha 14 de octubre de 1941; firmada por el Director de Educación Federal de Tlaxcala; p. 1-2

educación nacional y de los particulares, suprimiendo toda arbitrariedad...también la autorización...queda, en última instancia, entregada a la Secretaría de Educación pública, ante la que pueden acudir los inconformes con una negativa de autorización, que emane de las autoridades de los Estados o los Municipios o de los funcionarios dependientes jerárquicamente de la misma Secretaría." <sup>28</sup>

El Discurso inicia con la exhortación a la colaboración de dos instancias que serán afectadas con la Ley, la autoridad estatal y municipal y los maestros, con esto últimos se utiliza el término "rehabilitación" para sugerir la idea de un estado crítico de la enseñanza, adjudicando la responsabilidad en el fracaso o éxito de la patria, al apoyo que de parte de los maestros recibiera la Reforma.

Resulta curioso que se le pidiera ayuda de manera abierta a la iniciativa privada, término que en realidad se refiere a la Iglesia, pues no existen datos de que la educación fuera en ese entonces un espacio de inversión empresarial. Para convencerlos de su participación se compromete a "suprimir toda arbitrariedad", calificando implícitamente de arbitrario al régimen anterior, ya que implícitamente se utiliza un argumento de tipo comparativo entre negatividad anterior y positividad futura. Lo anterior se hace acompañar de una jerarquización de poder en el manejo de la educación, poniendo a disposición de los particulares todo el apoyo de la instancia mayor que sería la S.E.P. aún por encima de las resoluciones de los gobiernos estatales.

A continuación se definen los principios y fines de la política educativa:

"La finalidad colectiva de la educación pública comprende la integración de una recia nacionalidad con fisonomía propia y la eliminación de las injustas desigualdades económicas y sociales; es decir, la obtención de un orden social justo...eliminando los odios y las divisiones internas que ha padecido nuestra patria a través de su historia." <sup>29</sup>

Nuevamente se recurre a la comparación y en los fines de la educación no se hacen nuevas conceptualizaciones, más bien se elimina discursivamente lo que se consideraba defecto de la anterior política educativa.

Después se aborda en concreto los propósitos de la Ley de la forma siguiente

"Es, pues, menester reconocer a la familia la fundamental misión que le corresponde en la labor educativa y procurar que los padres cooperen de modo decidido y constante con los maestros en la educación de sus hijos menores...en el proyecto de Ley se les otorga facultades para denunciar cualquier corrupción, delito o irregularidad que observen en las escuelas dependientes del Estado, en perjuicio de los menores educandos. Evidentemente, una de las cuestiones educacionales que más han agitado a la opinión pública del país y que

---

<sup>28</sup> Documento de Reformas a la 1a. Ley Orgánica de Educación, presentado en la Cámara de Diputados por Avila Camacho; p. 1-8

<sup>29</sup> Ibi. Dem. p.12

más oposición ha levantado, es la relativa al sistema preferentemente coeducativo para todos los tipos y grados de educación...tal sistema no ha producido resultados positivos notorios; por lo que sería nocivo para el bienestar social mantener una institución que repugna al sentimiento de la Nación y que no ha dado frutos laudables. Por tanto en el proyecto de Ley que inicio, se establece como principio general el de la educación unisexual." <sup>30</sup>

Evidentemente esta parte del proyecto, y a pesar de la opinión que al respecto había vertido la Comisión de Estudios de la Presidencia, responde a crear popularidad entre la población, recurriéndose al argumento de considerar como toda la nación a los opositores a la coeducación, que ni siquiera representaban a todos los padres de familia. Todo ello, sin analizar las razones de carácter formativo que se habían expuesto en la Primera Ley Orgánica. En este sentido, la posible conformación de una discurso de igualdad de género sufrió un retroceso, siendo un triunfo de los grupos más conservadores.

En lo que respecta a la discutida federalización de la enseñanza que había despertado polémica entre las autoridades de los Estados y el centro, el proyecto proponía:

"Con el fin de lograr el mayor respeto a la soberanía de las Entidades Federativas y a la libertad de los municipios, se crean las Comisiones Mixtas de Educación....para coordinar la prestación del servicio educativo entre la Federación, el Estado y sus Municipios, y estudiar, determinar y proponer las aportaciones económicas respectivas. El servicio de la educación nacional, en sus aspectos fundamentales, debe caracterizarse por su unidad...claro es que sin olvidar que tal formulación deberá tener la elasticidad adecuada par que...planes, programas y métodos, se adapten a las necesidades regionales..." <sup>31</sup>

Haciendo a un lado las opiniones que había recibido por parte del gobierno de Tlaxcala, se propuso la federalización sin dejar de resaltar en la retórica el respeto que se tenía hacia los Estados y los Municipios, fue utilizado el término de Poder Ejecutivo para adjudicar la propuesta y evitar que se considerara como una propuesta sin discusión, ya que paradójicamente los Gobernadores y funcionarios educativos de los Estados forman parte del Ejecutivo y alguno se habían opuesto a la propuesta.

Como mensaje final a todos los aludidos se hizo el siguiente llamado: "...es necesario dejar establecido que las energías del País y las posibilidades del Estado, mejor que ser gastadas en intrascendentes polémicas de tipo político, deben ser aplicadas a lograr la homogeneidad de la población del País, y en consecuencia, a lograr una auténtica unidad nacional..." <sup>32</sup>.

Con eso, una vez más se utilizó el concepto de unidad nacional para convencer de aceptar la propuesta y con ello poner del lado de la desintegración social cualquier oposición a la misma, tanto de parte de funcionarios como de maestros y padres de familia.

---

<sup>30</sup> Ibi. Dem. p. 13-14

<sup>31</sup> Ibi. Dem. p. 19-20

<sup>32</sup> Ibi. Dem. p. 20

Otro documento, que en esencia contiene los mismos argumentos anteriores, es el relativo a las Reformas al Decreto de Reorganización del Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal que existían con antelación, y que creó el Consejo Técnico Consultivo de la Secretaría de Educación Pública, previo a la formación del Consejo Nacional de Educación, en el que ya se incluye a los maestros de aula y a los representantes sindicales decía:

- "I.- Cada Dirección General de la Secretaría tendrá sus representantes en el Consejo Técnico Consultivo, a excepción de la Dirección General Administrativa...
- II.- Los profesores primarios en servicio oficial, dependientes de la Secretaría de Educación pública, tendrán representación en el Consejo Técnico Consultivo de la misma...
- III.- Los maestros de la segunda enseñanza...elegirán también dos representantes...
- IV.- La federación de Sociedades de Padres de Familia tendrá...dos delegados electos
- V.- La Universidad Nacional Autónoma de México, también estará representada por un delegado" <sup>33</sup>

Como parte final del proceso de Reforma a la Ley Orgánica se pasó el proyecto a la Cámara de Senadores, y en la documentación respectiva se encontró una tarjeta que dice "SEÑOR MAYOR: El Sr. Sen. Castillo Torre ruega a Ud. informar al señor Presidente que hace diez minutos fue aprobado este Proyecto". Asimismo se incluye la copia de las resoluciones de la Comisión Dictaminadora de la Cámara, en donde se expresa por principio de cuentas lo siguiente:

"... lo útil que nos habría sido el disponer del tiempo suficiente para ahondar mejor en los problemas que se confrontan y emitir un juicio más detenido sobre cada uno de ellos. La circunstancia de estar en vísperas de clausurar el actual periodo ordinario de sesiones y la necesidad de no dejar para más tarde el debate de un asunto que aprobó ya la Cámara Colegisladora y que la opinión pública del país reclama con urgencia, nos mueve a formular desde luego nuestro juicio sobre la iniciativa de ley en la que se propone la interpretación que deberá darse al artículo 3o. constitucional..." <sup>34</sup>

Este hecho que parece intrascendental significó una estrategia política favorable a la pronta aprobación de la Ley, pues habría que recordar que la primera formulación se hizo a principios de ese año y, ya que no se hicieron cambios substanciales en el proyecto, es de suponerse que hubiera podido mandarse antes.

En el documento de aprobación se hizo un ejercicio de resignificación del término socialista, conceptualizándose como democracia de masas para introducir la categoría de socialismo mexicano, concretamente de la Revolución Mexicana. En este sentido se hace

<sup>33</sup> Documento titulado "Reformas al Decreto de Reorganización del Consejo de Educación Primaria del D.F., presentado a los Secretarios (sic) de la Cámara de Diputados" firmado por el Presidente Avila Camacho; AGN; p. 3

<sup>34</sup> Informe de dictamen de la Cámara de Senadores al proyecto de Reforma de la Ley Orgánica, dirigido a la Asamblea Legislativa; copia enviada a Avila Camacho; con fecha 31 de diciembre de 1941; AGN; p.2

un proceso de comparación - diferenciación del término socialismo para justificar por lo pronto la no modificación del artículo 3o. Constitucional. El documento decía:

"...cobra mayor importancia, sin duda, la postura democrática americana, que reposa sobre la base de una libertad consciente y que se alimenta de ansia de justicia distributiva en favor de las grandes mayorías. México ha defendido y defiende y defenderá, naturalmente, esa postura... Y es así como forzosa e ineludiblemente tenemos que hablar del socialismo, democracia positiva, al trazar nuestra posición doctrinal... No se trata de introducir en nuestro país teorías exóticas o imponerlas con métodos extraños; se trata, por el contrario, de reafirmar en nuestros educandos los conceptos surgidos de la Revolución mexicana y de reforzar así los lazos patrióticos y nacionales." <sup>35</sup>

En la exposición de motivos para aprobar la modificación a la Ley Orgánica, se perciben un esfuerzo para eliminar la asociaciones educación socialista - antirreligión, educación socialista - Unión Soviética, nacionalismo - no relación con otros países (concretamente con Estados Unidos). Los nuevos significados que se presentan son: educación socialista - ajena a la religión, educación socialista - preceptos de la Constitución de 1917 (anhelos de la Revolución Mexicana), nacionalismo - anticonfrontación en las relaciones internas y externas del País. Los nuevos significados se desarrollaron así:

"...Como define muy bien el proyecto que nos ocupa "el prejuicio es el juzgar de las cosas o fenómenos sin cabal conocimiento de la información científica"...la religión es una disciplina espiritual, lícita en nuestro país; pero tiene un campo propio que no debe interferir el de la ciencia...las prevenciones aclaratorias del proyecto a discusión...fijan con meridiana certeza los cuatro aspectos siguientes: a)la educación pública debe ser ajena a toda doctrina religiosa; b)debe combatir el fanatismo y los prejuicios...c)no puede conceptuarse como antirreligiosa; d)se excluye de ella toda influencia social contraria o extraña a nuestro medio, ... el socialismo que como norma de la educación en la República ...debe identificarse como la afirmación del mayor valor de lo social respecto a lo meramente individual, como resulta de la comprensión armónica del contenido de la Constitución Política de 1917... La exposición motivada del proyecto advierte que el nacionalismo por el que propugna no es el que mantiene en tensión las fronteras y que fomenta el odio y la guerra entre los pueblos, sino el que defiende los perfiles históricos de una sociedad y la resguarda del peligro de la desintegración...por último, antes de concluir, diremos que el proyecto a dictamen considera varios problemas que son de carácter puramente técnico, entre ellos el de la coeducación, problemas que se plantean, a nuestro humilde juicio, de manera apropiada en el cuerpo de la iniciativa." <sup>36</sup>

En síntesis, sale a relucir que la Cámara de Senadores más que discutir realmente el Proyecto, inclinó su participación a formular los argumentos que justificaran la aprobación de la Ley ya que, únicamente se refuerzan las resignificaciones a las características de la educación y no se toca en ningún momento el polémico asunto de la federalización,

---

<sup>35</sup> Ibi. Dem p. 4-5

<sup>36</sup> Ibi. Dem. p. 6-7,9,13-14

asimismo es tomado como intrascendente el asunto de la coeducación. En este sentido la defensa de la capacidad de las cámaras como espacio de discusión y decisión objetiva, consciente y comprometida que hizo la Comisión de Estudios que hizo la Presidencia de la República resulta discutible. Como ya se menciona la Segunda Ley Orgánica Reglamentaria, se aprobó el 31 de diciembre de 1941 y publicada en enero de 1942, significó el sustento y base de la posterior modificación al artículo tercero constitucional

Como reflexión de este apartado hay que marcar que el discurso dominante se construyó en el marco de un ambiente de posible peligro nacional, por esta razón la unidad de los distintos sectores sociales era un requisito para evitar poner al país en peligro. El concepto de unidad permeó la redefinición de la práctica educativa. Discursivamente la unidad nacional no era el fin, sino el medio que permitiría las condiciones del nuevo proyecto de nación.

En congruencia con esta coyuntura, se reconfiguró el propósito de la tarea educativa, con base a dos ejes principales: uno era apoyar el proyecto económico de desarrollo industrializador y el otro construir una ideología pacifista, que evitara conflictos entre sectores sociales y se alejara de prejuicios en contra de Estados Unidos. Estas se difundieron como las condiciones políticas que el país necesitaba para lograr el bienestar de los mexicanos.

Sin embargo, el discurso educativo, no fue homogéneo, entre los actores en el poder se dio un proceso de discusión y confrontación, como lo muestra el proceso de modificación de la Ley Orgánica de la Educación. Aunque prevaleció como dominante el discurso que buscaba reconciliarse con los opositores a la política educativa cardenista, es decir con la clase media y alta.

## DEBATE POLITICO-PEDAGÓGICO EN LA CONFORMACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL PERIODO: Partidos, agrupaciones políticas, Sindicatos y líderes.

En esta sección se analizarán discursos que hacen planteamientos respecto a como era o cómo hubiera debido ser la política educativa del Estado. Las alusiones anteriores provienen de organizaciones políticas tales como sindicatos y partidos políticos, incluyéndose también documentos de sus dirigentes. Acorde a las fuentes que se han venido siguiendo, los documentos incluyen cartas, oficios telegramas, desplegados, transcripciones de discursos, libros etc. La mayoría de ellos dirigidos a la Presidencia de la República, como reacción a hechos coyunturales de la política educativa. Por ejemplo, la modificación a la Ley Orgánica de la Educación, la modificación del artículo tercero de la Constitución y la unificación magisterial.

### 4.1 Líderes políticos

El documento autobiográfico titulado "Mis Recuerdos", que fue publicado en 1980 contiene la descripción de la actividad sinarquista de la década de los 40'. La obra describe el curso que siguió el proyecto de colonización católica de la Península de Baja California por parte de la Agrupación Sinarquista<sup>1</sup> y, la relación que se dio con Ávila Camacho en el marco de este proyecto.

El plan también contemplaba lo educativo como elemento importante para la formación del nuevo modelo social, que lógicamente tendría contradicciones con la política de unidad nacional, ya que partía del supuesto de que toda la sociedad mexicana era católica. A pesar de esto según el propio Abascal, Ávila Camacho aceptó la propuesta. De hecho a lo largo del texto se insiste en un entendimiento inicial entre los sinarquistas y el Presidente, aunque después se expresa que todo ello era un engaño para controlar a los primeros. El plan, que según Abascal, aprobaba Ávila Camacho decía:

"1º-Que me dejara en absoluta libertad para la movilización de las familias sinarquistas que el Movimiento seleccionara...

4º-Que se nos ayudara también transportando el Gobierno Federal por su cuenta a los colonos desde sus lugares de origen hasta la Paz;

5º-Que se nos garantizara *una libertad absoluta en lo religioso y en lo educacional*, de manera que pudiéramos tener *escuelas netamente católicas sin ninguna restricción ni*

---

<sup>1</sup>Según Hugh G. Campbell el Sinarquismo era el principal exponente de la derecha radical religiosa, cuya base ideológica se sustentaba en el establecimiento de una teocracia católica romana, aunque también e incluyen elementos de ideología fascista. Hugh G. Campbell, "La Derecha Radical en México", SEP-SETENTAS, 1976

*cortapisa...* A todo me contestó satisfactoriamente el General Ávila Camacho."<sup>2</sup>

El documento describe a continuación la insistencia que por varios medios, especialmente a través de la revista de la organización, se siguió haciendo a Ávila Camacho para que se reformara la política tanto educativa como de otra índole, con relación a: "Libertad de enseñanza aún en las escuelas oficiales y destrucción de los textos marxistas... Absoluta intocabilidad, como de propiedad privada de cada parcela, pues privar de ella a su poseedor era un crimen monstruoso"<sup>3</sup>

Como se ve, las exigencias iban en aumento debido a la aparente buena marcha de las relaciones entre el Presidente y el líder sinarquista; la exigencia de libertad de enseñanza ya no se limitaba a las escuelas particulares, también se pedía detener el reparto agrario a través de los ejidos.

El documento anterior muestra la intención de la política presidencial de ganarse la confianza de parte de la sociedad católica y, lograr el consenso para llevar adelante el proyecto de Nación aplicado a la política económica, a las relaciones exteriores, etc., y por supuesto a la política educativa.

Otro líder, Vicente Lombardo Toledano, en el texto "Los tres grandes problemas de México en su Historia", publicado en 1944, mencionaría que:

"Esta es la primera tarea, "hacer aumentar las posibilidades educativas del pueblo"; pero también hay que multiplicar las escuelas primarias, hay que multiplicar las escuelas secundarias, hay que multiplicar las escuelas técnicas, de acuerdo con el programa de desarrollo económico del país. Hay que revisar el sistema educativo, todo, para el objeto de que la preparación técnica corra parejas con el desarrollo industrial, económico, y con las perspectivas de él, y no divorciado, como hoy, del desarrollo material del progreso de la nación" <sup>4</sup>

En este sentido, se liga directamente a la educación con el nuevo proyecto de nación, pues si bien desde el sexenio anterior la educación era vista como factor de mejoramiento individual, ahora, también se le identifica como funcional al desarrollo económico nacional, desde la perspectiva industrializadora. En base a esto se infiere que la asociación conceptual escuela como espacio de discusión y mejoramiento comunitario (sobre todo rural), habría de ser modificada por la relación entre escuela al servicio del mejoramiento económico nacional.

Lo anterior traería a su vez una redefinición del trabajo del maestro como una "actividad docente para la sociedad", es decir ubicada en un espacio mucho más amplio (y por ello tal vez menos claro), por encima del de "actividad docente para la comunidad"

<sup>2</sup> Abascal, Salvador; Mis Recuerdos; Edit. Tradición; México 1980; p. 343

<sup>3</sup> Ubi. Dem. pág 47

<sup>4</sup> Toledano, Lombardo; Selección de Obras; Ediciones PPS; México 1972; p. 88

El mismo líder, en otro documento titulado "Origen, Carácter y Misión Política de la Educación", definiría que: "Educar... significa formar hombres de acuerdo con las necesidades de la sociedad humana... La sociedad humana no está formada por una sola clase de seres, esta dividida en dos grandes clases: una que posee... que hacen posible las operaciones económicas... la otra clase social, la que no posee los instrumentos... La educación que tiene la misión ya anotada, es, por tanto, un producto histórico también, como la moral y el derecho; ha sido el producto de un régimen en provecho de la clase social que detenta los instrumentos de la producción económica. No hay educación universal ni la ha habido... La educación es un instrumento de orden político para beneficio de una clase social. La única forma de que la educación deje de ser un factor de explotación más de la clase asalariada, es ponerla al servicio de la causa del proletariado."<sup>5</sup>

Desde este punto de vista, la función primordial del maestro era encauzar, guiar y apoyar la lucha social de la clase proletaria. Sin embargo, y en comparación con otros discursos, se perfila en este político la idea de considerar que el proyecto de Nación trataba también de favorecer a la clase proletaria. En este sentido el apoyo a las reivindicaciones del pueblo no necesariamente significaban oposición al proyecto político Estatal.

## 4.2 Partidos políticos

El Partido Comunista elaboró un documento llamado "Proposiciones para el Plan Sexenal 1940-1946", donde en el apartado relativo a la educación decía que:

"Con el fin de aprovechar al máximo las cantidades destinadas a la educación, deberá reorganizarse el aparato administrativo, a fin de hacerlo más barato y más eficiente. Esto no puede alcanzarse sin realizar la unidad de dirección técnica y administrativa de todos los aspectos del trabajo educativo, es decir una sola dependencia debe controlar la educación preescolar, primaria, secundaria, técnica, física, estética, etc. Se realizará la federalización total de la enseñanza y se pugnará porque el gobierno de cada entidad federativa destine a este objeto, como mínimo el 40% del presupuesto local respectivo"<sup>6</sup>

Sin duda, en ese momento de inicio de un nuevo período lo que le preocupaba al Partido Comunista era la cuestión organizativa de las instituciones responsables de la educación, incluyendo el presupuesto correspondiente. Debido a lo nuevo del período presidencial no se encontraba puntos de debate respecto de la cuestión ideológica, pensando que se le daría continuidad a las características de la obra educativa llevada a cabo durante la etapa cardenista, de lo que se trataban era de perfeccionar tal obra. Sin embargo, resulta relevante la coincidencia con la propuesta de federalización que posteriormente implementaría Ávila Camacho, aunque con fines distintos.

<sup>5</sup> Toledano, Lombardo; De la catedra y el porvenir; Edit. UAP; Puebla 1984; p. 30-39

<sup>6</sup> "Proposiciones del PCM para el Plan Sexenal 140-1946", México 1939, (Mimeo) hallada en el Centro de Estudios del Movimiento Obrero Socialista, pág. 16

Con respecto al carácter ideológico de la educación en el mismo documento mencionaba que: "Aplicando fielmente los principios establecidos en el artículo 3o. constitucional la educación deberá ser condicionada a los fines actuales de la revolución mexicana y deberá orientarse hacia la formación de los técnicos y profesionistas que demanden las necesidades del país."<sup>7</sup>

En el fondo del discurso se parte de la idea de que Ávila Camacho continuaría con la política educativa seguida por Lázaro Cárdenas, por eso establece un marco de acción acorde a los ideales de la revolución Mexicana, que después serviría al Estado como argumento para modificar la política educativa. La tarea del maestro consistía entonces, en lograr la especialización académica escolarizada, para estar a la vanguardia de las necesidades que el desarrollo industrial de México (sobretudo a raíz de la expropiación petrolera) requería.

En el Órgano Informativo del PCM "La Voz de México" dirían que: "La vuelta a la educación humanista y el rechazo a la enseñanza técnica y especializada es un ropaje que parece conformado por Vasconcelos o Gómez Arias. Es el disfraz para el restablecimiento de la latinidad...La escuela no es sólo para doblar la cerviz, sino para orientar a los estudiantes en la defensa de su país."<sup>8</sup>

Acorde con este pronunciamiento el maestro valoraría el saber práctico, por encima de los contenidos abstractos, valorando la capacidad que tiene la educación para concientizar hacia la actividad política, pero por otra parte se manifestaba: "En contra de la política de Véjar Vázquez... por... Señalar una orientación pacifista en momentos en que se hace necesaria la lucha contra las potencias obscurantistas y agresoras... tolerar la aplicación de penas y castigos en la escuela pública... Proscripción de las prácticas de autogobierno... Supresión de las cooperativas escolares... Subestimación y abandono de talleres y grupos escolares... Auge de la enseñanza verbalista."<sup>9</sup>

Interpretando en lo positivo las anteriores críticas, el maestro debía ser quien concietizara sobre las condiciones de peligro que representaba el nazifascismo, defendiera la integridad física y moral de los educandos, contrariara el autoritarismo escolar, promovier la inversión comunitaria, se comprometiera por completo con el trabajo productivo, promoviera métodos didácticos participativos.

En el documento titulado "La Nueva Organización del PCM", concretamente en el capítulo "Educación y Cultura" se manifestaría que: "El PCM lucha por el desarrollo de la educación nacional para que el pueblo, la juventud y la niñez se preparen para contribuir ahora y después al desarrollo democrático del país."<sup>10</sup>

<sup>7</sup> *Ibi. Dem. P. 16*

<sup>8</sup> "La Voz de México", 20 de diciembre de 1942, p. 2; Hemeroteca Nacional

<sup>9</sup> *Ibi. Dem. P. 2*

<sup>10</sup> La Nueva Organización del PCM; Edit. Popular; México 1944; p. 30

En la misma línea que los discursos precedentes se exalta la capacidad de transformación que tiene la educación y de acuerdo con ello, la responsabilidad que el maestro tenía, en este caso, para promover la democracia.

En otro capítulo del mismo documento, llamado "Educación, Derechos y Deberes de los militantes", se menciona que el maestro comunista debía: "Trabajar incansablemente en la elevación de su grado de conciencia, asimilando los fundamentos del marxismo, programa, estatutos y orientación política del Partido, estudiando profunda y sistemáticamente todos los problemas nacionales, históricos, económicos, sociales y políticos...El estudio de la historia de México a la luz de la doctrina marxista."<sup>11</sup>

Este planteamiento implicaba que los miembros del Partido y, concretamente los profesores miembros del mismo, promovieran el estudio de la sociedad a la luz de la doctrina marxista. La propuesta parece fuera de lugar, pues el contexto educativo marcaba claramente el alejamiento de los contenidos y métodos educativos de la escuela socialista, ya que en ese momento se había aprobado la 2a. Ley Orgánica de Educación y en su interior el rechazo a doctrinas ajenas a la Revolución Mexicana; por otra parte también ya se había emprendido la revisión de textos y programas de educación primaria, eliminando los textos de tendencia socialista. Todo esto lleva a observar una disparidad entre las tareas que el PCM proponía y la situación en que se encontraban todos los profesores del país, incluyendo a los de filiación comunista.

El Partido "Acción Nacional" también se ocupó, el 25 de septiembre de 1941, de enviar a Avila Camacho sus sugerencias para la política educativa, en donde se:

"...propone el siguiente texto de Artículo Tercero Constitucional.

I.- Corresponde a los jefes de familia el deber y el derecho de educar a sus hijos. El Estado tiene, en materia de educación, una misión tutelar y supletoria...

II.-...sin imponer uniformidad de estudios ni de métodos de enseñanza, establecer un sistema nacional de equivalencia de estudios...

III.- Asegurar con intervención de los consejos de jefes de familia organizados conforme a la Ley, en los establecimientos de enseñanza que el poder público dirija o sostenga, la rectitud de conducta y la competencia del personal, y el respeto debido a la confesión religiosa de los educandos...cuidar de que no se impartan enseñanzas contrarias a la moral, a las buenas costumbres o a la unidad nacional."<sup>12</sup>

Es de particular importancia el inciso III tres por su gran similitud con el proyecto de los Comités de Educación planteados en la 2a. Ley orgánica de la Educación, que analizamos en el capítulo anterior y que supuestamente recogía la demanda de la Federación de padres de Familia. Esta serie de coincidencias lleva a establecer un vínculo entre el Partido Acción Nacional y la mencionada Federación.

<sup>11</sup> Ibi. Dem. P. 34

<sup>12</sup> Documento enviado a Avila Camacho con fecha 25 de septiembre de 1942, firmado por Acción Nacional; AGN; p. 1-2

### 4.3 Organizaciones políticas y sindicatos

Los siguientes discursos pertenecen a documentos enviados a la Presidencia de la República por organizaciones políticas de diversa índole, que hacen referencia al tema, algunas veces de manera explícita y otras, como en el caso siguiente a través del lema con que rubrica el escrito. El orden en que se presentan corresponden a la fecha en que fueron escritos. La mayoría de los textos se emitieron en respuesta a la posibilidad de modificar el artículo tercero constitucional quitándole a la educación el carácter de socialista.

El Sindicato de Cancioneros de C. Juárez. Envío al Presidente un telegrama fechado el 29 de febrero de 1940 "...para pedirle no sea lesionado el espíritu Socialista Revolucionario del art. 3o. de la Constitución. "Por una Sociedad sin Clases" "Trabaja y Vencerás".<sup>13</sup> En este caso los conceptos muestran el arraigo de la ideología socialista, asociada con la Revolución Mexicana, en donde se entremezclan reivindicaciones radicales propias del ideal marxista de la eliminación de clases sociales. Sin embargo la vía de lucha no hace referencia a un proceso violento, sino que se exalta el trabajo para el logro de estos fines.

El Sindicato de obreros Industriales de Estación Saucillo, Chihuahua, el 25 de mayo de 1941, por el mismo medio, enviaría un reclamo ante: "La actitud amenazante y hostil, en primer término de Acción nacional y de otras fuerzas regresivas en contra no solamente de la Reglamentación del Art. 3/o Constitucional, sino de su mismo espíritu que entraña las aspiraciones y principios básicos de una Revolución que ha costado sacrificios y vidas sin número a nuestra República, es motivo para... pedir á Ud. atenta y respetuosamente como jefe supremo de la nación, no se permita ahora ni nunca se vulnere el Art. 3/o Constitucional, por los listos de ahora, es decir por los Conservadores de antaño, por ser la aspiración del Pueblo, y no estar conformes con la actitud de los que desean pasar hoy como salvadores de nuestras Instituciones Democráticas."<sup>14</sup>

En este caso y aún cuando el tema eje es el art. 3o. constitucional, como parte del argumento se presenta al Proyecto de Nación inmerso en un contexto de lucha entre grupos conservadores y otros (como los suscritos) que representan al pueblo, defensores de la continuidad de la Revolución Mexicana, que es por lo que se aboga. El argumento principal gira en torno a rechazar lo que se considera como regresión de los logros de la Revolución y una falta de consideración a los sacrificios que ella conllevó.

El "Grupo Magisterial Anticomunista", de Cd. Juárez, envió un documento cuyo fin era enfatizar el marco de identificación respecto a lo que el grupo entendía como política de enmienda, salvadora sobretodo del orden y la moralidad, compromiso asumido por Ávila Camacho desde su gira presidencial. En este mensaje se le recuerda que: "desde su gira política como Candidato a la Presidencia... compenetrado[s] de su plan de acción que ha de salvar a México engrandeciéndolo en todos sentidos brindó [amos] a Ud. amplio y decidido apoyo, que hoy tenemos el honor de RATIFICAR y no dude Ud. que este grupo

<sup>13</sup> Archivo General de la Nación

<sup>14</sup> Telegrama enviado a Avila Camacho el 25 de mayo de 1941; AGN; p. 1

COLABORARA con Ud... para seguir adelante en la lucha en pro del orden, la moralidad y la justicia que tanto anhela el MAGISTERIO NACIONAL.SUFRAGIO EFECTIVO, NO REELECCION.<sup>15</sup>

En este caso los dos aspectos discursivos que sobresalen son en primer término la similitud del reclamo de orden y moralidad entre este grupo y los textos de los grupos sinarquistas, y en segundo lugar el resultado que tuvo dentro de los grupos opositores a la política estatal de Lázaro Cárdenas el discurso de campaña presidencial de Ávila Camacho, y el consenso de éstos para con el nuevo presidente.

El "Comité de Acción Femenil, Sección 8 del ESTERM"<sup>16</sup>, diría a favor de la educación socialista que: " es un retroceso la reforma al Arti. 3ero. Constitucional. En la forma que piden algunos sectores Anti- Progresistas de la Sociedad de Padres de Familia. "POR LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL PUEBLO""POR UNA SOCIEDAD SIN CLASES. Igual que en otros casos, el argumento principal en torno a la reforma al artículo constitucional se basa en la no regresión y contra el conservadurismo del orden social anterior a la Revolución. Asimismo se evidencia el arraigo de los ideales socialistas y el papel de la educación y el maestro en éstos. El compromiso principal de los profesores según el lema era con el pueblo y en contra de la existencia de clases sociales.

El "Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana. Delegación 18a.", Cd. Juárez, Chih. el 18 de febrero de 1941 protestaría" enérgicamente contra labor antirrevolucionaria realizan elementos derrotados pasadas elecciones, en campaña anticomunista de servicio a la reacción nacional y desprestigio Gobierno e Instituciones... pedimos su atinada intervención objeto impedir desorientación esta realizándose en el pueblo de México." <sup>17</sup>

El telegrama anterior permite observar que aún cuando el discurso moderado de Ávila Camacho era identificado como anticomunista por algunos sectores sociales (sobre todo los que se oponían a la política cardenista), todavía prevalecía la imagen del Estado socialista promovido por Cárdenas, motivo por el cual se recurre a su intervención para contrarrestar las declaraciones contra el comunismo.

El grupo político "Vanguardia Cardenista", Acayucan, Ver., argumentó a favor de la reforma al artículo tercero que: "apoyando reformas artículo tercero tiene actualmente en proyecto fin ser urgentemente necesario su aplicación que tanto reclama nuestra patria corregir tanto vicio".<sup>18</sup>

<sup>15</sup> Telegrama enviado a Avila Camacho con fecha 18 de enero de 1941, AGN

<sup>16</sup> Aún cuando las siglas aparecen como ESTERM, se trata del STERM, sin embargo se respetó la transcripción Telegrama enviado por esta organización con fecha 10 de febrero de 1941; AGN

<sup>17</sup> Copia de Desplegado titulado "Contra la Derecha", aparecido en un Diario (sin datos); con fecha 18 de febrero de 1941; AGN

<sup>18</sup> Telegrama dirigido a Avila Camacho, con fecha 20 de febrero de 1940, AGN

La declaración anterior muestra la disparidad entre el emblema utilizado para la organización y la ideología que prevalecía al interior de ésta, pues se apoya un proyecto que para otros era considerado contrario al ideal cardenista. Por otra parte se establece una asociación directa entre la educación socialista y ciertos aspectos de incumplimiento escolar.

Relevante resulta el documento de la "Comisión Nacional de Fomento de la Iniciativa Privada", que el 9 de diciembre de 1941 manifestaría su apoyo a la política educativa de Vejar Vázquez ya que: "hoy adquieren todo su valor y su más cabal interpretación, porque la Escuela Mexicana debe ser la Escuela del amor y no del odio; Escuela que responda a nuestras tradiciones y a nuestro porvenir histórico; Escuela que nos hermane a todos los mexicanos; Escuela de auténtica unidad nacional.- La Iniciativa Privada adquiere ahora más importancia, porque representa apoyo y cooperación permanentes para Gobierno República, en los órdenes educativo, social y económico. Hacia estas superiores finalidades marcharemos unidos, atentos voz de la Patria y ajustándonos estrictamente órdenes que usted se sirva dictar en su carácter Guía Supremos nuestros destinos nacionales."<sup>19</sup>

El discurso anterior empieza por enlistar los puntos de acuerdo con el gobierno y en base a ello se ofrece apoyo para la obra educativa, ofreciendo no intervenir más allá de lo que el Estado marque. El eje sobresaliente del texto es la conformación del polo de identificación de la burguesía nacional con el nuevo proyecto político educativo.

Otras organizaciones decidieron manifestarse en conjunto, como fue el caso de la "Federación Municipal de Trabajadores", "Liga de Comunidades Agrarias", "Liga Municipal de Ramas del Sector Popular", Federación de trabajadores de Torreón C.O.C.M.", "Federación Regional Fernando Rivera", Federación Regional de Obreros y Campesinos", todas de Torreón, Coah., que el 4 de marzo de 1945 mandaría un mensaje a raíz de una huelga de maestros en ese estado. En el discurso se aprecia claramente como se usaba el discurso de la Unidad Nacional para contener manifestaciones contrarias a la política que se estaba llevando a cabo en el país.

"... en relación con las peticiones de aumento de sueldo hechas por la Delegación Núm. 2... del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza ya que dicho movimiento afecta a la población en general...habiéndose efectuado algunos paros y resolviéndose que si no se conceden dichos aumentos, el 6 del actual se iniciará un movimiento de huelga del profesorado. La Constitución General de la República prohíbe dichos movimientos de huelga de los servidores públicos, del Estado y Municipio, dicha actitud se contraponen con el estado de emergencia en que se encuentra nuestro país y con los deseos de unidad nacional y aumento de la producción pregonados por el C. Presidente de la República"<sup>20</sup>

El último párrafo permite observar el orden social que debía prevalecer según algunos

<sup>19</sup> Documento de apoyo a la gestión de Véjar Vázquez, enviado a Avila Camacho, con fecha 9 de diciembre de 1941, AGN; P. 1

<sup>20</sup> Desplegado aparecido en un Diario Local (sin datos), titulado "A los maestros municipales y a la opinión pública de Torreón"; fechado 4 de marzo de 1945; AGN

sindicatos de trabajadores, en donde la eliminación de los conflictos era la condición que permitiría hacer frente al estado de guerra en que se encontraba inmerso el mundo, por lo que era deber sacrificar demandas laborales en pro de la estabilidad social y el progreso económico. Lo anterior también muestra la introyección de moderación (a causa de las exigencias de la guerra) en los procedimientos de lucha por las demandas laborales, en comparación con la posición asumida en el sexenio anterior.

El siguiente discurso fue emitido a raíz del conflicto que provocó la decisión de Véjar Vázquez de separar la Escuela Nacional de Maestros por sexos. Esto corrobora lo antes expuesto, respecto a la mediación de Ávila Camacho, entre los reclamos de los opositores a la educación socialista y los defensores de ésta, ya que para mantener el consenso de los primeros designo como secretario a una persona identificada con la reacción católica (la que continuamente hablaba de moral y orden social), lo que trajo como consecuencia el descontento en este caso de futuros maestros que veían en sus acciones un retroceso. Por ello argumentaba

“La reivindicación de la enseñanza, es un principio básico de la política de usted en materia educativa; luego, lo más natural es esperar que el programa reivindicador corresponda a la inspiración elevada de sus palabras. Tal cosa por desgracia no ha sucedido, porque a cada paso se nota la gran distancia que separa al Jefe del Ejecutivo que es usted, del titular de Educación, y tal divorcio, no podríamos nosotros explicarlo, pero alcanzamos a percibirlo como lo ha percibido ya la gran masa del pueblo.”<sup>21</sup>

#### 4.4 Los Sindicatos Magisteriales

Los documentos siguientes corresponden al mismo grupo documental llamado Sindicatos y Organismos Políticos, con la particularidad de que se tratan específicamente de los sindicatos magisteriales que posteriormente se agruparían para formar el S.N.T.E.

El “Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana”, Chihuahua, Chih., manifestaría que:

“Las mayorías y la casi totalidad del magisterio del Estado, no son comunistas... justa y creciente inconformidad de las mayorías magisteriales contra el predominio antidemocrático, artificial y sistemático con que las células comunistas mediante el apoyo oficial atropellan los derechos sindicales y profesionales de los maestros...y hacen sucio botín en los más respetables valores del alma nacional...en uso de nuestra libertad y en razón de deberes que no podemos declinar en perjuicio de los propios interés del Estado y del país, es nuestro deber preguntar respetablemente a usted cuál será la actitud del Ejecutivo...con respecto a los derechos e intereses de los maestros no comunistas; si siguiendo éstos como hasta ahora la ruta del trabajo y de apego a su deber y de conciencia ciudadana podrán seguir contando con sus simpatías y el apoyo y el respeto de la

<sup>21</sup> Documento enviado a Ávila Camacho en donde se pide la no separación de la Escuela Normal, con fecjaa 13 de abril de 1942; firmada por los Normalistas en Huelga; AGN; p. 6

administración de su Gobierno.”<sup>22</sup>

El “Frente Revolucionario de Maestros de México” de Zacatecas, precisó que la “sección 32 del S.T.E.R.M. y al frente de su Comité Ejecutivo, se encuentran maestros de filiación comunista, quienes tratan en todos los momentos posibles, obstaculizar la labor sana de nuestros elementos...a diario presentan oposición sistemática a que están acostumbrados...sacar del Estado a un grupo de estos maestros que son los constantes agitadores, que tienen al Magisterio en movimiento, sin dejarlo que se dedique de lleno a atender su sagrada misión...”<sup>23</sup>

En las últimas líneas se aprecia la idea de que la participación política de los profesores se contraponía a la eficaz labor docente, al calificarla de sagrada misión se le asocia a labores apostólicas, limpias de tentaciones como la retribución y la participación en la vida política. La ausencia en este texto de una definición clara de maestro comunista, junto con la reiterada negativa a formar parte de ese perfil, pone de manifiesto que la categoría era más bien usada como un adjetivo que por sí sólo servía de argumento para descalificar cualquier labor del magisterio con la que no se estuviera de acuerdo y, también como argumento para oponerse a grupos contrarios (en este caso en la lucha por el poder sindical), ya que en los documentos a favor de la educación socialista que se han abordado, tampoco se define el concepto de maestro comunista.

Con una perspectiva diferente, la “Sección 30 del S.T.E.R.M.”, Jalapa, Ver.,<sup>24</sup> mencionaría que:

“Las relaciones de producción hacen posible las relaciones humanas dice Marx; y las relaciones humanas en Orizaba son una consecuencia de la política de los líderes que están al servicio de las compañías imperialistas.- ¿No se ha dado usted cuenta de que la única región donde existen: la C.R.O.M. de Morones, la CROM antimoronista, Sindicato Autónomo de “El Yute”, y dos federaciones cetemistas, una revolucionaria y la otra contrarrevolucionaria?. -Esta política tortuosa se refleja directamente en los maestros.- Y si a esto agregamos la vecindad de los Estados de Oaxaca y Puebla, lugares de donde proceden los obreros de las fábricas y buen número de los maestros que mamaron el fanatismo religioso... se acabará usted de convencer que la lucha es dura y un tanto difícil, pero no imposible... ¿Porqué no se unen los obreros cuando peligran sus intereses, y porqué se unen para apoyar a la reacción hecha Gobierno? La contestación esta dada y como consecuencia la posición de los maestros...”<sup>25</sup>

<sup>22</sup> Carta enviada al gobernador de Chihuahua, con fecha 12 de agosto de 1941; firmada por el Comité Ejecutivo; AGN; p. 1-2. Aparece en el mismo grupo documental de Avila Camacho.

<sup>23</sup> Documento firmado por el Frente Revolucionario de Maestros de México, anexo a carta enviada a Avila Camacho, con fecha agosto de 1941 (ilegible día); firmada por Panfilo Natera, gobernador de Zacatecas; AGN; p. 1-2

<sup>24</sup> El escrito aparece como anexo probatorio, de un documento del Gobernador de Veracruz dirigido a Avila Camacho, en donde acusa a elementos comunistas de provocar inestabilidad social en el Estado de Veracruz.

<sup>25</sup> Carta dirigida a Avila Camacho en donde se informa de conflictos sociales en Veracruz, firmada por el Gobernador Jorge Cerdan, con fecha octubre de 1941 (ilegible día), que incluye copias anexas de cartas

El discurso ubica como problemas principales en el proyecto político-pedagógico, primero a la división sindical, que impide la lucha por los intereses de los trabajadores y de los maestros, y después las creencias religiosas que no permiten ser críticos a los que la sostienen. Esta posición habría de ser retomada por el Estado para plantear la necesidad de unidad en el aspecto sindical y para argumentar la neutralidad de la educación en el aspecto religioso.

El "S.T.E.R.M." de Veracruz <sup>26</sup> reclamaría de la nueva política educativa que "La Revolución Marcha hacia el Nazifascismo... porque: Se prohíbe el derecho de libre asociación y sólo se permite ésta bajo la tutela del estado. Se cesa a los maestros porque protestan contra las injusticias del Gobierno del Estado. Se golpea y se injuria a los padres de familia que han comprendido el problema y que no quieren que sus hijos sean formados por esclavos. Se amenaza con la clausura de Escuelas donde todo el personal está en huelga, no obstante la falta de más Escuelas y el pregón constante del interés que les causa la educación. Se encarcela y se incomunica a los obreros que tratan de ayudar a los maestros. Por la Educación al servicio del Pueblo. Por una Sociedad sin Clases."

La protesta y adjetivación de las acciones que se habían tomado en contra del magisterio muestran la disyuntiva a que habría de enfrentarse el estado para el desarrollo de la política nacional, pues si se optaba por favorecer completamente a los maestros se le calificaba de comunista y, si se optaba (como en este caso lo hizo el gobierno de Veracruz) por la mano dura para impedir las prácticas radicales del magisterio, se le calificaba de fascista, motivo por el cual habría que equilibrar el apoyo a fin de mantener el consenso en los diversos sectores.

La "Sección 27 del STERM", de Villahermosa, Tabasco, hizo un llamado público: "A sus Coasociados para normar el Criterio Sindical y la Línea de conducta a seguir ante la Amenaza de Divisionistas que tremolan Banderas de Desorientación....propugnándose por la organización y unidad Magisterial, misma que ha señalado en sus declaraciones hecha a la prensa capitalina, el C. Srío. del ramo Lic. Octavio Véjar V. Esta Sección permanece fiel al movimiento Educativo que delinea la Secretaria del Ramo, acorde con la masa Magisterial del País y el programa trazado por el C. Presidente de la República, que señala con integridad la educación del pueblo dentro del concepto de TRABAJO Y EFICACIA; mejoramiento profesional y más acción de responsabilidad dentro el servicio educativo." <sup>27</sup>

En el mismo documento se mencionaba que: "...compenetrados del deber de acatar cuantas disposiciones emanen de esa Dependencia, que es la Presidencia de la República, de la cual es usted el integérrimo representante; sin que escatimemos ninguna colaboración para perfeccionar nuestro sistema profesional, como para enlistarnos en el servicio de la Patria,

---

firmadas por Adolfo Contreras Director de Educación, e Indalecio Sayago Secretario de la CTM.

<sup>26</sup>El documento aparece en forma de desplegado sin fecha y sin firma, pero por el contenido se ubico en este orden de aparición, y por el lema de rubrica se adjudica al S.T.E.R.M. AGN. Al final del documento dice "cc. p. el Estado"

<sup>27</sup> Ibi. Dem,

en cualquier lugar donde nos llame el deber...”

Según este discurso, la tarea principal en esos momentos (de la Segunda Guerra Mundial) era apoyar las acciones o disposiciones que el Gobierno tomara respecto a la política interna y externa, a costa de cualquier implicación que ello tuviera. Empiezan a aparecer conceptos de calidad de la labor educativa, en donde ya no se menciona la participación política de los maestros con otros sectores sociales, términos que mueven al maestro de apóstol a simple trabajador de la enseñanza. Por otra parte, muestra la diversidad de tendencias aún al interior de un mismo sindicato, pues el STERM era identificado como defensor de la educación socialista, causa principal de ataque por parte de Véjar Vázquez y, en esta ocasión la sección sindical dice compartir su plan de acción.

En el contexto de la conformación del Comité de Unidad del Magisterio, la “Delegación veracruzana de maestros”, felicitaría a Avila Camacho, “ por resultados obtenidos dicho lugar en donde se derroto en toda la línea a elementos comunistoides antipatrióticos enemigos de orden y moralidad.”<sup>28</sup>

En este documento, se presenta como característica negativa para el profesor que comulgue con el Partido Comunista, o sea defensor de la ideología socialista, estableciendo una asociación significativa entre estos y los enemigos de la estabilidad de México. Es particular que este telegrama sea firmado por maestros del Estado de Veracruz, entidad que en otro discurso se presentó un crítico contexto de división en todos los grupos políticos, debido a la intervención sistemática de grupos de derecha. Lo que nuevamente configura al profesorado como canal de disputa por el poder.

La “Delegación Sindical de la Zona Escolar de Almoloya de Juárez”, enviaría su respectivo mensaje al Presidente enfatizando que, “Comprendiendo que los intereses de la Patria están sobre todo, y contagiados con el ejemplo que han dado, habiendo puesto su vida al servicio de la Revolución y de nuestro País, los Maestros Federales y del Estado que integran la zona escolar de Almoloya de Juárez del Estado de México, acordamos ...unificarnos en una sola Delegación Sindical...compenetrados que ése es el camino a seguir en momentos tan difíciles como el presente, en que las fuerzas de la opresión y la barbarie tratan de destruir cuanto la humanidad ha conquistado a través de los siglos.”<sup>29</sup>

En el texto se puede apreciar la eficacia que tuvo el argumento de la unidad de sectores para hacer frente a la Guerra, para lograr la unificación magisterial que hasta ese momento se había presentado tan complicada, por lo que este argumento también habría de ser eficaz para conciliar a otros sectores e incluso a las distintas clases sociales.

En un comunicado conjunto, los sindicatos “SUNTE, ESMETE, STERM”, manifestarían

<sup>28</sup> Telegrama enviado a Avila Camacho, con fecha 31 de diciembre de 1941, firmada por “Delegación de Veracruz”; AGN

<sup>29</sup> Carta enviada a Avila Camacho, con fecha 10 de noviembre de 1942, firmada por la delegación sindical de Almoloya, Estado de México; AGN; p. 1

en Patzcuaro, Michoacan; que llegaron a : “un acuerdo en el sentido de constituir con el magisterio de la Zona sin distinción de Sistemas ni banderías de ninguna naturaleza un solo grupo de maestros. Los maestros compenetrados de la trascendencia histórica que encierra el concepto de Unidad del Magisterio...constituyen un sólo grupo de maestros cuyo programa... sintetizan: unidad del magisterio, responsabilidad y colaboración para la obra que realiza el Gobierno del País.”<sup>30</sup>

Este escrito fue difundido antes de llevarse a cabo la asamblea; es decir, antes de consultar a la base magisterial los dirigentes sindicales ya habían tomado la decisión de unificarse, contrario a lo que exigiría un procedimiento democrático. Esta práctica lleva en si un discurso de tipo paternalista y autoritario, en donde desde la cúpula se decide el destino del grupo. Desde otro foco de análisis el discurso muestra la completa sujeción del nuevo grupo sindical a la línea que trazara el Estado; este mismo proceso habría de seguirse después a nivel nacional con la conformación del SNTE. En cuanto a la misión del docente en el proyecto de Nación, se mencionarían que:

“1.- El magisterio de la segunda zona, fiel a sus principios de unidad y característica de trabajo, seguirá coadyuvando con toda firmeza en la realización del programa educativo de los Gobiernos Federal y del Estado, asumiendo la responsabilidad que le corresponde dentro del movimiento evolutivo del País.

2.- ... aportará, mediante su trabajo tesonero y honrado su colaboración cultural y social, como medio directo para su dignificación como organización sindical.

3.- ... se unifica en un solo grupo, compacto y homogéneo, en ideales de trabajo y en propósitos de superación constante, sin distinción de banderías y matices políticos doctrinarios...

5.-... lejos de dar la impresión de constituir en un grupo independiente y autónomo, refrenda su actitud de unidad y expresa categóricamente que respaldará en forma amplia y decidida, los trabajos para conseguir la unificación de nuestro gremio...

6.-... por el momento se abstendrá en absoluto de mezclarse en actividades de política electoral, que pueden ser factor de honda división en sus filas con repercusiones en el trabajo docente...”<sup>31</sup>

Sin necesidad de hacer una interpretación, el discurso anterior sintetiza como se concretaron los deberes principales de los profesores, para que el proyecto de nación pudiera desarrollarse. La contribución principal era colaborar para lograr la Unidad Nacional, unificándose gremialmente (a pesar de diferencias ideológicas) y sujetarse a la línea de acción política que el Gobierno marcara.

Al definir la práctica cotidiana del profesor se diría que: “...los maestros por su elevada misión de orientadores y su capacidad cultural para interpretar los delicados problemas internacionales que están afectando tan hondamente nuestro desenvolvimiento económico, político y social, deben ser los portavoces del ideal de unidad, disciplina y colaboración,

<sup>30</sup> Documento leído en la asamblea de unificación del SUNTE, ESMETE, STERM; fechado el 21 de agosto de 1494; copia enviada a Avila Camacho; AGN

<sup>31</sup> Ibi. Dem p. 5

que sustenta con tanta gallardía el Primer Magistrado de la República...”<sup>32</sup>

En primer término se reconoce la capacidad de líder social de los maestros, y en segundo lugar se apela a su deber de obediencia para con la política presidencial, relación que sirve para argumentar que ellos serían los que difundirían esta hacia la población,. Una vez más el perfil del maestro se refiere a él como instrumento para conseguir fines políticos.

Tiempo después a la unificación magisterial, el “Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Secc. XV” de Pachuca, Hgo. manifestaría el 11 de diciembre de 1944:

“...la protesta más enérgica que esta Sección Sindical...hace contra los actos de barbarie, de humillación al Magisterio, que han ocurrido en últimas fechas y que ponen de manifiesto; la forma bestial de algunos seres que abriga en su seno la sociedad y la necesidad de que las Autoridades con el derecho y la justicia den las garantías a nuestro gremio del Magisterio, que siempre ha estado atento a colaborar con las instituciones revolucionarias para impartir la cultura en el pueblo. POR LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL PUEBLO”<sup>33</sup>

Dos hechos son de observancia, primero ya no se identifica automáticamente a los que atacan a los maestros con caciques o ciegos católicos y, segundo desapareció una parte del lema que había sido adoptado inicialmente por el STERM (sindicato de mayor número en la formación del SNTE) y que se había retomado como lema del SNTE. La parte que desapareció correspondía a la posición radical del anterior sindicato, que era la de eliminar la diferencia de clases sociales.

En este apartado nos damos cuenta que la evaluación de la educación socialista y la postura ante la modificación de la práctica docente dependía de la ideología que planteaba cada sector político: el PAN y los sinarquistas defendían a la educación privada y religiosa y atacaban a la educación socialista por considerarla enemiga de las creencias religiosas; Lombardo Toledano en el marco de su concepción de pasar por las etapas previas al socialismo, defendía la función de apoyo al desarrollo del “necesario capitalismo”; el PCM confiando en la continuidad de la política cardenista (defensora de la causa proletaria), avalaba la política educativa, resaltando su sentido práctico y objetivo. Al final de cuentas todos ellos apoyaron en menor o mayor grado la redefinición de la tarea educativa y en consecuencia de la práctica docente.

---

<sup>32</sup> Ibi. Dem. Misma página

<sup>33</sup> Carta enviada al director del Periódico “Renovación” de Pachuca, pidiendo que se difunda la situación de los maestros de Hidalgo; con fecha 11 de diciembre de 1944, firmada por la Sección XV del SNTE; AGN.

## **SUJETOS SOCIALES QUE PARTICIPARON EN EL DEBATE DE LA PRÁCTICA DOCENTE: Padres de familia, Iglesia, y otros a título particular.**

Hasta este momento hemos visto como conceptualizaban al sujeto maestro aquellos que ejercían el poder desde las instituciones, situación que supuestamente les daba la posibilidad de definir el perfil del profesor, acorde al imaginario de orden social que pretendían fuera el dominante. Asimismo hemos visto como los organismos políticos en su lucha por espacios de poder también pretenden definir la identidad del maestro, y su consecuente práctica docente. No obstante, la identidad del maestro se define no sólo desde el discurso dominante y desde el que pretende serlo, también esta conformado por la referencia que de él hacen los otros sujetos, en este caso padres de familia, iglesia y particulares

No esta por demás recordar como la educación ha formado parte importante del camino a seguir en la búsqueda de la hegemonía de algún discurso; en el caso que nos ocupa el discurso de la unidad nacional. Por ello, cualquier proyecto nacional lleva consigo un proyecto específico de educación, pero no solo el gobierno reconoce la labor concientizadora de la escuela, esta tarea es reconocida como parte del orden social por casi la totalidad de los sujetos, y cada uno de ellos formula lo que considera debe ser la actividad del maestro, aún cuando no lo mencionen explícitamente, y recurran a expresiones menos concretas, tales como, “la labor de la escuela”, o “la misión de la educación”.

La formación discursiva emitida por parte de particulares, o de agrupaciones de padres de familia, o la iglesia, respecto a las tareas que debe cumplir el maestro como aporte al proyecto de nación, puede llegar incluso a superar el impacto que la emitida desde las instituciones oficiales, ya que parte de sujetos con un mayor grado de identificación y contacto directo con los maestros.

En el presente capítulo se incluyen sujetos que no participan abiertamente en espacios de lucha por el poder reconocidos como tal. Los discursos están conformados (sin orden de importancia) por documentos firmados a título personal, de difusión restringida o aparecidos en la prensa; padres de familia, algunos de ellos ligados a otras organizaciones pero que optaron por expresarse y firmar como tales; y artículos difundidos por la Iglesia.

### **5.1 Discursos político-pedagógicos emitidos a título individual**

El señor Miguel Oscoy de México, D. F., el 21 de febrero de 1941, opinaba, un tanto ingenuamente, que: “... actualmente los católicos como yo y Ud; están pidiendo nuestros correligionarios que se derogue el artículo 3/o constitucional. Ud como Presidente de todos, católicos o no, tiene Ud. que legislar para todos, como padre de todos, ésta, según mi entender consiste, en abrir una Escuela para Católicos, otras para Protestantes y otras Laicas, todavía si se quiere otras especiales para los socialistas, así nadie estaría

descontento”<sup>1</sup>

Aún cuando el discurso anterior en un primer momento puede denotar ingenuidad, revela cierta concepción de pluralidad ideológica, en donde el trabajo del gobierno consiste en satisfacer en alguna medida los reclamos de los distintos sectores de la sociedad, dejando a un lado el afán de director ideológico y el empeño de homogeneizar el pensamiento de todos los integrantes de la sociedad. Se reconoce que los profesores no son neutrales, y que en todo caso, la opción es que cada persona escoja la escuela de acuerdo a sus preferencias ideológicas.

El Dr. Pedro Rodríguez Lomelí, de Guadalajara, Jalisco, en un documento en forma de folleto, con fecha febrero de 1941 mencionó que.

“ EL LAICISISMO Y EL SOCIALISMO EN LA ESCUELA HAN FRACASADO. EN LA ESCUELA CIENTIFICA ESTA EL PORVENIR DE MEXICO... nunca han existido ni la Escuela Laica ni la Escuela Socialista, sino de nombre en la Constitución y que en realidad, ha sido una lucha política con la finalidad de predominar la tendencia avanzada del Gobierno en todos los tiempos, sobre la tendencia religiosa de la Escuela impuesta en la conciencia y en los hogares por el Clero católico. Se pide libertad de Instrucción: Todos los Maestros amantes de la Libertad y todos lo que no somos partidarios de la violencia y las dictaduras, queremos y trabajamos por esa Libertad en la Escuela. pero sin desentendernos de la realidad Mexicana, vemos que el Clero Católico entenderá esa libertad como libertad de hacer la Escuela CONFESIONAL y enseñar Religión, y hacer de la Escuela un campo de su propaganda religioso política... Ni el clero, ni los extremistas, ni ninguna facción política, Social o religiosa debe acaparar la educación en México... Y para esto solo hay un medio: HACER A LA ESCUELA MEXICANA A UN LADO DE LA POLITICA... Que por la CIENCIA eduque, instruya, moralice, perfeccione... QUITAR DE EN MEDIO DE LA POLITICA A LA ESCUELA Y A LA EDUCACION EN MEXICO.”<sup>2</sup>

Estas ideas expresaban el papel que ha jugado la educación en la lucha por el poder entre el clero y “los políticos”, argumentando que éste era el mal principal de la educación, y dentro de su concepción de orden social, la escuela debía ser neutrales y libre de contenidos políticos. Este mismo maestro continuaba diciendo:

“TECNICAMENTE baste una sola afirmación: NO TENEMOS PROPIAMENTE UNA ESCUELA MEXICANA. Es decir, los Educadores mexicanos nos hemos ocupado de copiar y no de crear. Nuestros Sistemas Educativos son orientados por experiencias de educadores de otros países... Nuestra escuela sigue siendo VERBALISTA; y lo que es más triste: se da preferencia en las Escuelas a la parte política... y al acaparamiento de los puestos educativos por los líderes magisteriales, que ponen sobre su misión de maestros la ambición de tener dinero”

<sup>1</sup> carta enviada a Avila Camacho; AGN

<sup>2</sup>” Sugerencias para la Reforma al artículo 3o.”, enviadas a Legisladores y autoridades, aparece en el grupo documental de Avila Camacho; AGN; pág 1-6

Identificaba al maestro a merced del embate de intereses religiosos y políticos, causa que lo había llevado a una incapacidad creativa para proponer modelos acordes a la característica mexicana y para diversificar su labor cotidiana, asimismo se planteaba como un principio negativo en la personalidad de los maestros el anteponer sus intereses económicos, por sobre la “noble” (entendida esta como oposición al lucro) misión de educar. Aunque al final del discurso se acepta la retribución económica como una necesidad. Propone como un perfil deseable que el maestro para lograr una mejor posición laboral, se preocupe por mejorar su aptitud y no por allegarse a los que detentan el poder.

El señor Antoniano (apellido ilegible) de Mérida, Yuc. , argumentaba que: “... para la grandeza y prosperidad de nuestra Patria, necesitamos, la unión de todos los mexicanos y para lograr esa unión necesitamos libertad, siendo las principales la de conciencia, de pensamiento y de enseñanza, respetuosamente pido a Ud. la reforma del Artículo 3o. Constitucional por ser contrario al sentimiento unánime del pueblo mexicano”;<sup>3</sup> reconociendo el lugar que tiene la educación en la conformación del discurso que permite el orden social (el hábitus), pero propone que se libere a la misma, suponiendo que el artículo vigente iba en contra del pensamiento general de la población mexicana, es decir que todos los mexicanos, incluyendo a los maestros, eran católicos o todos eran laicos.

El Ing. Alfredo Felix Díaz E. de México, D. F.<sup>4</sup>, comentaría en cuanto al carácter ideológico de la práctica del maestro, en el contexto de la modificación a la Ley Orgánica:

“...acuerdo con usted en lo relativo a que la educación no debe imponer dogmas... el contenido del Artículo 3o., tal como se encuentra, combate los dogmas, ya que aludiendo a que es necesario crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo, viene a dar al traste con el sistema mitológico de la enseñanza religiosa, que desvirtúa la verdad científica que proclama el socialismo... la educación siendo laica da lugar a que los elementos interesados en la ignorancia del pueblo... impartan educación religiosa... hasta hacerla fácil presa del elemento clerical que, con muy raras excepciones, es enemigo de la cultura racional que necesita un pueblo para su progreso económico, su desenvolvimiento social y su responsabilidad patriótica, que impulsan la democracia hasta hacerla efectiva... Más todavía, en nuestro medio, la enseñanza oficial debe constituirse en una dictadura férrea que obligue a las masas indolentes, que por prejuicios creados en el transcurso de generaciones y siglos, se muestran reacias a su progreso cultural, base fundamental de su mejoramiento económico y origen de todos los problemas vitales de México.”<sup>5</sup>

Con el argumento de que la educación puede o no servir como elemento liberador de la conciencia, dependiendo de en manos de quien esté su dirección, el discurso busca la

<sup>3</sup> carta enviada a Avila Camacho, con fecha 6 de marzo de 1941, AGN

<sup>4</sup> La carta es en respuesta a cierto documento que circulo en el Congreso de la Unión para consensar la reforma al artículo 3o. Aún cuando el firmante fungía como Diputado, la difusión de su opinión en estos momentos se circunscribía a la presente carta, que a título individual, envió a otro Diputado.

<sup>5</sup> carta enviada al Diputado Dr. Felipe Ferrer, con fecha 22 de marzo de 1941; en el grupo documental de Avila Camacho; AGN

conservación del poder del Estado para determinar el contenido de la educación. Asimismo ubicaba la falta de desarrollo como consecuencia de prejuicios, ignorancia y mitos creados por la religión, sin abordar la cuestión de la organización económica de la sociedad. Desde esta posición el maestro tendría como misión en lo ideológica proveer de ciertas capacidades de análisis de la realidad que permitan definirse por tal o cual posición ante la realidad, y en lo práctico ciertas habilidades para explotar los recursos naturales, todo ello con el objetivo de obtener mejoras en la calidad de vida individual y colectiva; continuaba: “...el hombre debe tener libre albedrío y un conocimiento perfecto de la naturaleza, para poder, por medio del trabajo, lograr su mejoramiento en lo individual y la grandeza de su Patria en lo colectivo...”

Otra persona que firma con el nombre de Leonardo Ramírez, de Torreón Coahuila, defendía como libertad de enseñanza la práctica católica al expresar: “... No creo que los que nos sentimos católicos, vayamos a permitir que con la influencia del Comunismo, la juventud niegue su religión (cualquiera que sea), que niegue a ese inmenso DIOS... que a los maestros de Torreón se les aumente el sueldo, sí; pero que del Profesorado y de la niñez se estirpe a LIDERES que hipócritamente se presentan como redentores.”<sup>6</sup>

El escrito manifiesta que el proyecto político-educativo, tenía que cuidar ante todo que las creencias religiosas no fueran contradecidas, ni con buena intención, por los encargados de la enseñanza escolar. De esta forma la imagen del maestro era la de un sujeto atacante de la religión católica.

## 5.2 Discursos político-pedagógicos emitidos por padres de familia

Los Padres de Familia de Tonalá, Jalisco, reclamaban los compromisos asumidos por Avila Camacho al recordarle: “...su Mensaje dirigido a la Nación con motivo de la toma de posesión de su muy alto cargo para bien de la Patria Mexicana, donde prometió reventar las cadenas opresoras de las libertades que nos impusieron el Callismo y el Cardenismo traidores a la causa Constitucional... suplicamos a usted que haciendo honor de sus palabras expresadas en su Mensaje presidencial reforme inmediatamente la Constitución dándonos libertad de enseñanza.”<sup>7</sup>

El escrito nos permite observar como se le asignan distintos significados a la continuación de los logros revolucionarios, ya que según el discurso cardenista, el artículo 3o. socialista concretaba las reivindicaciones revolucionarias, pero para los padres de familia de Tonalá, este mismo artículo significaba traición a la constitución emanada de la revolución. Por lo tanto, para que el orden social respetara a la lucha revolucionaria, debía abolirse la educación socialista.

<sup>6</sup> copia del desplegado titulado “los líderes atacan a los líderes”, fechado 9 de marzo de 1945; mismo grupo documental de Avila Camacho; AGN

<sup>7</sup> Telegrama enviado a Avila Camacho; enero de 1941; AGN

Los Padres de Familia de Maxcanú, Yucatán, enviaron a las oficinas de la Presidencia de la República el siguiente mensaje:

"... ocurrimos con el debido respeto, pidiendo la firme estabilidad o vigencia del artículo 3o. de la constitución General de la República, si es posible, acatando todas sus ordenanzas en el contenidas, sin ninguna modificación o reforma que pueda privarnos de nuestros derechos."<sup>8</sup> Sin abundar en la significación, el discurso expresa una asociación conceptual entre la educación socialista y cierto derechos sociales que no se especifican, en este sentido libertad significaba conservación del artículo 3o. Si bien con posturas ideológicas opuestas, tanto este como el discurso anterior ven la definición de la práctica docente en la Ley y no en la relación concreta del maestro con la comunidad escolar.

Los Padres de Familia de Guadalajara mandaron un amplio documento donde se confrontaba al anterior al mencionar que:

"El artículo 3o. es abiertamente contrario a varios artículos de la Constitución vigente: al artículo 24, porque nulifica el derecho que éste reconoce para profesar la creencia religiosa que a cada uno le plazca. Al artículo 4o. porque deroga el derecho a la profesión magisterial, ya que sólo podrán ejercerla los que tengan ideología socialista. Al artículo 29 porque suprime la más preciada de todas las garantías, la libertad del hombre a transmitir a sus hijos la enseñanza que libremente prefiera...Tenemos las más auténticas interpretaciones del artículo tercero en el sentido de que aspira al régimen soviét del tipo Lenin o Stanlín. ...Esto, Señor Presidente, es algo insensato en un país de tradiciones definidas y genuinas. Nuestro pueblo es cristiano. Para su mentalidad, resulta soberanamente exótico la enseñanza socialista. Y si es cierto lo que afirma el artículo 39 de la Constitución, que la soberanía reside originariamente, esencialmente en el pueblo, y que todo poder humano dimana del pueblo y se instituye para beneficio del pueblo, es tiempo que se oiga este clamor justiciero de la nación entera: Queremos libertad de enseñanza. Queremos estar a la altura de los pueblos verdaderamente civilizados."<sup>9</sup>

La interpretación de la argumentación anterior deja duda de que sea representativa del pensamiento de los padres de familia, pues su elaboración parte de un discurso jurídico y termina hilado con otro de tinte político, además de que se reconoce la existencia de algunas interpretaciones no propias de los padres respecto a las implicaciones del artículo 3o. Se nota un proyecto de nación, en donde la libertad de enseñanza ( que significa abolir el término socialista del artículo 3o.) se asocia con un grado mayor de civilización.

Finalizan su argumento diciendo: "Concluamos pues que en ese caos de ignorancias y contradicciones aflora como casi cierto que ENSEÑANZA SOCIALISTA en el artículo tercero vale tanto como enseñanza comunista según Marx, según Lenin, según la Rusia bolchevique."

<sup>8</sup> Telegrama con fecha 6 de enero de 1941

<sup>9</sup> Carta titulada "La reforma al artículo 3o." con fecha enero de 1941; AGN

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

La declaración trata de mostrar que a fin de cuentas, y a pesar de todos los discursos en su defensa, la Educación Socialista, no era más que la adopción e intervención en nuestro país de doctrinas ajenas a México, y en este sentido los maestros estaban siendo colaboradores de este intervencionismo.

Los padres de familia que firman como “Campesinos de la Peña, Hgo.” defendían el carácter socialista de la educación diciendo que: “los enemigos de la Revolución Mexicana se vienen proponiendo perjudicar los intereses de los trabajadores, reduciendo o dejando sin efecto las conquistas adquiridas, con perjuicio para el pueblo...Que se mantenga como figura en la Ley actual el Artículo Tercero de la Constitución General de la República que ordena que la Escuela esté; al servicio de los campesinos, obreros y trabajadores.”<sup>10</sup>

El pronunciamiento aclara, lo que se entendía como educación socialista en la práctica, por lo tanto, se propone que esta misma significación perdure en el orden social. El argumento una vez más se asienta en el respeto a los ideales revolucionarios. Una significación inusual saldría a flote al reclamar en el mismo texto “Que se respete el Estatuto jurídico que asegura los derechos de los trabajadores de la enseñanza y empleados del gobierno. Que se respete el derecho de Huelga como medio principal que tenemos los trabajadores para defendernos” La última frase define como elemento principal de la conformación de identidad del profesor era su condición de trabajador asalariado con derecho a reclamar el mejoramiento de sus condiciones laborales a través de los mismos medios que los demás obreros.

Los Padres de Familia de Piedras Negras, Coahuila en carta fechada el 12 de junio de 1941<sup>11</sup> argumentaban en contra de la práctica de la educación socialista a partir del siguiente hecho:

“En varias ocasiones hemos acusado a la Directora de la... Escuela pues ella ha cometido delitos de lesa Patria tratando de suplantar el Himno Nacional con la Internacional y aún en los desfiles cívicos los alumnos enarbolaron la Bandera Roji-negra en vez de la Enseña Nacional...La mencionada Directora comenzó por desorganizar a la Sociedad de Padres y Maestros que desde entonces no funciona, organizando en su lugar, otras en que los Padres nada teníamos que ver.- Por asuntos de Política, ella y los profesores a su cargo, también Comunistas, se dedicaban a politiquear y no enseñaban a los alumnos...la escuela llegó a ser en vez de un Centro de Educación, un foco de corrupción moral.-... tenemos cinco años de soportar la influencia rusa que ha hecho prive en la Escuela....”<sup>12</sup>

Desde el punto de vista del habitus, el reclamo anterior revela que aun cuando se planteaba la democracia social por medio de la educación socialista, en el afán de “concientizar”

<sup>10</sup> Carta titulada “No a la reforma al art. 3o.” enviada a Avila Camacho, con fecha 14 de marzo de 1941; AGN

<sup>11</sup> El documento fue recibido en la SEP, misma que envía la transcripción textual al Director de Educación Federal en Coahuila, para que esta informe del caso a la Secretaría Particular de la Presidencia.

<sup>12</sup> Informe sobre conflicto en Coahuila del Director de Educación Federal de Saltillo, enviado al Director General de Educación Federal en el Centro; AGN

podía haberse recurrido al autoritarismo pedagógico que la niega. Este hecho da cuenta de como la identidad del maestro además de estar definida por la aceptación consciente de determinado discurso (por ejemplo el de la igualdad social), también se conforma inconscientemente por sus experiencias cotidianas al interior del orden social, que determinaron un axioma que él mismo pudo haber sufrido: *como el maestro sabe más que los alumnos y los padres, entonces tiene autoridad para decidir lo que les conviene.*

Por parte de los padres de familia, una característica de profesor, con fuerte carga de negatividad, era la participación política, concepto cuyo significado lo encontraban antagónico con el de enseñar, la actividad política se presenta como un antivisor, contrario a la moral. El argumento gira en torno a una asociación significativa entre educación socialista - activismo político - intervención extranjera que atenta contra la integridad nacional.

Por su parte, el Consejo de la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia de D.F, afirmaría que: "De la misma manera que la Revolución afirma el derecho supremo que el pueblo tiene para autogobernarse y el que tiene la Nación y el Estado al respeto de todos los otros Estados del mundo; de esa misma manera la Revolución afirma la autoridad paternal, la potestad de los padres para dirigir a sus hijos, y el derecho supremo que tiene la familia a que se respete la intimidad de su hogar... Ella respeta profundamente y aún aplaude con sinceridad, el ejercicio de la libertad económica que proporciona al capitalista opulento el bienestar, las comodidades y hasta el lujo, siempre que de la riqueza se fecunde la existencia colectiva y se asegure una vida digna a quienes la crean...La revolución también respeta y aplaude el ejercicio de la libertad espiritual que conduce a la gran ilustración...." <sup>13</sup>

En el orden social que aquí se presenta, la educación es producto de la organización político-económica, por lo que existe una contradicción entre la educación socialista y la estructura social que prevalecía, a la que se le identifica como capitalista, este sistema se considera justo, siempre y cuando buscara también el mejoramiento de vida de los trabajadores (creencia que perdura como esperanza hasta hoy).

El discurso presenta tres esquemas argumentativos, el primero se basa en una asociación de negatividad entre socialismo y destrucción del núcleo familiar; el otro se refiere a un desplazamiento del principio de no intervención del derecho internacional al plano nacional, para proponerlo como norma de relación entre el gobierno y los padres de familia; el tercer argumento establece una relación de asociación significativa entre libertad de enseñanza y progreso nacional.

Siguiendo el mismo discurso, la identidad del maestro debía estar fuertemente marcada por la promoción del arraigo y defensa de las tradiciones y manifestaciones del folklore nacional<sup>14</sup>, argumentando que este sería el camino para lograr la grandeza de México.

<sup>13</sup> copia del documento "una interpretación de la verdadera escuela socialista", firmada por el Consejo de la federación de padres de familia; AGN; pág. 48

<sup>14</sup>Según Canclini, el objetivo de resaltar el folclor en al etapa postrevolucionaria era el construir una nación

En este sentido el maestro sería el encargado de fomentar una serie de actos rituales que lograran la exaltación de lo mexicano, aparte de los ya practicados hasta ese momento, así es como el maestro se convertiría en el constructor de lo que después serían los “valores nacionales”, la danza, los actos cívicos, la exaltación a los héroes nacionales serían parte fundamental de lo que significaba hablar del aspecto nacionalista de la escuela mexicana, cuya misión, según los firmantes, era:

“...ligar al pueblo, fundir al pueblo con su territorio; ligarlo racional y científicamente, emotiva y estéticamente, sentimental y moralmente... es necesario añadir... la cooperación de una nueva energía, la energía estética... De la exuberancia multicolor de nuestro paisaje...De nuestra arquitectura, de egregio abolengo latino...De nuestra música, que fuera la floración ingenua y grandiosa de un pueblo que sufre...De nuestra pintura, que es sin disputa en su línea la vanguardia estética en el mundo... nuestros trajes y nuestras danzas...que la escuela y la enseñanza cimienten a la vez nuestra cultura, nuestra individualidad social, nuestra personalidad internacional. Que nuestros niños y nuestros adolescentes vayas (sic) a buscar a sus escuelas la ciencia y la técnica, los conocimientos, las armas con las que habrán de triunfar en la vida; pero que nuestros niños y nuestros adolescentes encuentren también en sus escuelas las ventanas abiertas de par en par hacia lo heroico, hacia lo grande, hacia lo noble, hacia lo justo, hacia lo generoso.”<sup>15</sup>

El mismo organismo haría, sin embargo, la siguiente aclaración:” Pero la obra educativa constructora de la nacionalidad, que solo puede alcanzar su meta conservando y vigorizando la tradición, que es el mestizo, y con el mestizo sus auténticas fuentes creadoras, que son las indígenas y las latinas franco-españolas, tropieza en su desarrollo con una barrera que cada día se levanta más alta y amenazadora: la creciente invasión de las culturas anglosajona, germana y rusa. ... contra lo que postulan algunos sectores intransigentes de la extrema derecha, en donde se pretende que sea la familia la única orientadora y directora de la educación, que tal derecho y tal deber incumbe al Estado; porque la Revolución piensa... que solo con lamentable desconocimiento histórico o con imperdonable mala fe política, puede pretenderse que la dirección educativa mexicana se confíe a esos dramáticos vacíos espirituales que son, entre miles de otros, las familias otomías o tarahumaras”<sup>16</sup>

En todo el discurso al maestro se le encarga la misión de inculcar en los alumnos los valores tradicionales del pasado, pero no del pasado indígena al que se le considera inferior culturalmente, sino del pasado español.

Unir a las diversas clases por medio de valores y glorias de épocas pasadas, tiene como fin encontrar un punto de encuentro entre toda la población para así evitar ruptura y conflictos

---

unificada, más allá de las divisiones económicas, lingüísticas y políticas que fracturaban al país. García Canclini, Nestor; *Culturas híbridas*, CNCA-Grijalbo, p. 193-205

<sup>15</sup> Op. cit. “una interpretación de la verdadera...”; pág. 17, 21 y 61

<sup>16</sup> Op. cit. “una interpretación de la verdadera...”; Pág. 31 y 41

sociales. Esta propuesta es otra estrategia más para que la labor del maestro contribuyera a la Unidad Nacional. Por tanto es posible que a partir de esta interpelación se establecieran ciertos ritos, tales como la danza regional mexicana (que en su mayoría esta compuesta por la combinación de la cultura española y algunos elementos indígenas) como parte importante del curriculum de la formación magisterial.

La Unión Nacional de Padres de Familia, envió un documento que al final tiene el sello del Arzobispado de Puebla, por lo que los nexos son innegables y explican la feroz argumentación hecha en contra de la educación socialista, recurriendo a las siguientes comparaciones:

“En México conocemos dos clases de escuelas: La Escuela Católica y la Escuela Laica. A estas se quiere añadir ahora, la Escuela Socialista... La Escuela Católica enseña en primer lugar que el hombre debe amar a Dios sobre todas las cosas;...Que debe obedecer su ley, puesto que es Soberano Señor de todo cuanto existe...Respecto del derecho de propiedad, ... lo reconoce como inalienable; enseña que es todo punto justo que el producto del trabajo de uno aproveche a uno mismo, y que se tiene el derecho de ceder este producto, venderlo o pignorarlo a cualquiera, o dejarlo en herencia a sus hijos. ... La Escuela Laica ... para nada se ocupa de Dios, lo desprecia y proclama los supuestos derechos del hombre.....niega naturalmente que la autoridad venga de El y pretende que ésta reside en el pueblo, quien la delega en sus gobernantes, los que son por tanto los mandatarios, es decir los servidores del pueblo. La Escuela Socialista establece claramente por finalidad a la postre, sólo el engrandecimiento del Estado, y como principio fundamental la dictadura del proletariado...y la realidad de las cosas nos demuestra que los socialistas, una vez apoderados del gobierno, no se preocupa lo más mínimo por el bien de la nación...El derecho de propiedad no existe... al declarar que la propiedad es un robo, abole toda clase de propiedad y quita para siempre a los necesitados la esperanza que podrían tener de llegar a poseer algo, de llegar a tener algo suyo. No mandando a nuestros hijos a las escuelas, los salvaremos de este peligro mil veces peor que la misma muerte; hagámosle ver al gobierno que nuestros hijos no son hijos de la revolución sino HIJOS NUESTROS...”<sup>17</sup>

El discurso presenta una perspectiva, en donde la escuela católica era la única opción de impulso para el establecimiento de un orden social justo, de bienestar común, haciendo hincapié en la defensa de la propiedad privada y el respeto a la autoridad. Estos aspectos presentados en su negatividad son usados como argumentos principales para sustentar el rechazo por completo de la escuela socialista, a la que se le califica como promotora principal del autoritarismo. En el plano argumentativo, se plantea una psicología de los pobres, donde sus principales aspiraciones eran la tranquilidad social y la pertenencia de objetos así como a la defensa de la integración familiar.

El mismo texto, buscando interpelar a los maestros mencionaba que: “... Enseñar que el pudor es el más hermoso ornato de una joven... Para la Escuela Laica los padres no son para

<sup>17</sup> copia del documento “lo que es la escuela socialista”, con sello de la Unión Nacional de Padres y firma del Arzobispado de Puebla, al final del documento una nota que dice *publiquese*; AGN

con los hijos... sino un apoyo más bien material que moral, que sirve mientras el hijo pueda necesitarlo, perdiendo éste toda obligación para con sus padres al llegar a los veintiún años. Las relaciones sexuales son... algo puramente natural, la impureza es de condenarse según ella solamente porque puede conducir a terribles enfermedades. Bien saben los defensores del régimen socialista, que nada degenera tanto las inteligencias como la lujuria y para desarrollarla en la gente comienza por establecer en las Escuelas lo que llaman la Educación Sexual... La **Escuela Católica** procura sobrenaturalizar, hacer de él un ángel y La **Escuela Laica** lo deja en su plano natural, procurando hacer de él simplemente un animal racional, La **Escuela Socialista** quiere sub-naturalizar al hombre, llevarla a un grado inferior a aquél en que se encuentran los mismos animales irracionales; pues quiere hacer de él un verdadero **endemoniado** o un **esclavo abyecto**"

Este discurso pretende que el maestro se defina por un polo de identidad que rescata las "buenas costumbres", pues toca elementos que forman parte del *habitus* mexicano, tales como el "respeto por los padres", y la "decencia" en las relaciones entre hombre y mujer, principios que se presentan como imposibles en la Escuela socialista.

Este mensaje va dirigido a la moral, y le plantea al maestro la disyuntiva de decidir por la superación a través de la escuela católica, o la regresión humana por medio de la Escuela Socialista. Enfatiza respecto a las largas jornadas de trabajo que promovía el maestro rural para llevar a cabo acciones comunitarias, y en cuanto a la lucha de clases que:

"La **Escuela Católica**... Enseña que el hombre debe trabajar seis días y descansar el séptimo, tanto para reponer sus fuerzas perdidas por el trabajo, como para dedicar ese día especialmente a la santificación de su alma... que el hombre no puede atentar sin justo motivo contra la vida del prójimo; ni dañarle en su cuerpo ni mucho menos en su alma... Pero enseña además respecto a este mandamiento, que en caso de legítima defensa, el hombre puede rechazar la fuerza con la fuerza, hasta llegar si es necesario a privar de la vida a su adversario individual o colectivo, por lo que reconoce legítima la guerra justa... para la **Escuela Laica**... ya no se trata en las fiestas de atender al mejoramiento espiritual del individuo, sino tan sólo de reparar las fuerzas perdidas en el trabajo... En cuanto a las normas para proteger la vida e integridad de la persona del prójimo, conserva en su mayor parte las que profesa la **Escuela Católica**, salvo que ésta da por finalidad... el humanitarismo o sea el amor al prójimo. La saña de la ideología socialista contra la religión es tan grande que ha suprimido todas las fiestas religiosas, así como el descanso dominical, llegando al tal efecto su fanatismo, hasta el grado de querer implantar la semana de cinco días. En la Escuela socialista las garantías individuales pierden enteramente su valor: los peores crímenes contra la vida e integridad de la persona del prójimo, son vistos con benevolencia".

En síntesis, la agrupación de padres de familia y el Arzobispado de Puebla trataban de demostrar a los maestros ciertos elementos antimorales de la Educación Socialista, que necesariamente llevaría al desorden social. En este caso plantea que la misión del maestro es conservar la paz y estabilidad social y que ello no se puede lograr con la enseñanza socialista; por lo tanto, el maestro no podría contribuir a la Unidad Nacional si optaba por

continuar con la ideología socialista.

### **Discursos político-pedagógicos emitidos por políticos e intelectuales como artículos de prensa**

El Nacional del 3 de enero de 1941 incluyó un artículo de Rodolfo T. Loaiza, que mencionaba que: “El problema educacional fue resuelto en su aspecto material en un 85% por el gobierno anterior. Queda a nuestro esfuerzo mejorar la parte espiritual del problema; la educación del los niños, devolviendo a sus aulas infantiles el espíritu pedagógico que, por diversas razones, ha escaseado en grave daño de la cultura popular...”

Si bien el discurso reconoce el avance cuantitativo de escuelas, por otra parte crítica que el anterior proyecto de nación halla descuidado la calidad de la enseñanza, defecto que se propone sea remediado. El argumento que se usa es el de enmascaramiento, al transferir al plano pedagógico, la contradicción entre dos proyectos distintos de sociedad. Para precisar la práctica docente mencionaba:

“... Estimo que en materia de educación es indispensable que el profesor se aleje por completo de la demagogia y no pierda tiempo en actividades divorciadas de una misión tan delicada y tan generosa como es la de enseñar. La noble profesión de quienes imparten la enseñanza debe estar al margen de cualquier agitación innecesaria... El magisterio cumpliendo con su deber, tendrá todas las garantías necesarias en lo relativo a la estabilidad de sus puestos, ascensos, etc.”

En esta declaración se muestran incompatibles la actividad docente con la actividad política, adjetivando a la practica educativa como desinteresada, apartada de cualquier fin ideológico. En la última frase, el argumento de persuasión, más bien parece una condicionante para mantener la seguridad en el empleo.

En el mismo diario, el 5 de enero de 1941 se incluye la opinión de León Díaz Cárdenas, que dice:

“Durante los seis años pasados... mucho se hizo por acercar la escuela a las organizaciones de trabajadores y en general a las clases socialmente desvalidas... pero creemos sinceramente, sin que esto signifique una rectificación política, que dadas las características de obra popular que tiene la educativa, se pueden y deben interesar en ella otros sectores, que además de su entusiasmo, puedan aportar contingentes económicos...”

El discurso plantea que la relación entre escuela y la iniciativa privada podría llegar a ser solo de tipo administrativo, de financiamiento, sin que por ello intervengan en la ideología

educativa. El argumento esta basado en los efectos numéricos que tendría la intervención de la iniciativa privada en la educación y, desconoce los efectos ideológicos.

En correspondencia a la práctica del maestro, la nota editorial del 13 de enero de 1941, del periódico El Nacional el mismo autor mencionaría que las funciones del profesor eran:

"... Preocuparse por el mejoramiento económico de la colectividad, luchar junto con los padres de familia por la obtención de sus reivindicaciones inmediatas, es en último término, luchar por el mejoramiento de la escuela y el alumnado. La nueva mexicana (sic), la surgida de la Revolución proclama en su ideario en sus programas estas actividades sociales como substantivas y fundamentales. Ligar la vida de la escuela a la vida de la comunidad en que tiene asiento, es tarea esencial e improrrogable del maestro revolucionario. ¿Porque entonces dirán algunos, acarrea este trabajo sindical o social tantos perjuicios a los docentes? ¿Porqué atribuyen a ellas, tanto las autoridades educativas como los padres 'el fracaso educativo'? ¿Porqué al parecer con razón suficiente, a ellas se culpa de la baja de los rendimientos escolares?

Este texto trata de mostrar la necesaria conjugación, si es que verdaderamente se quiere un perfil de maestro identificado con las clases pobres, de la práctica docente con la práctica política. El argumento se basa en que, precisamente este tipo de identidad del maestro era al que aspiraba el ideario de la Revolución.

En el diario "El Dictamen" de Veracruz, del 11 de febrero de 1941, se escribiría:

"...Después de que ha pasado la racha comunista, los mismos revolucionarios convienen en que, efectivamente, la reforma no es conquista de la Revolución, sino, todo lo más, una "puntada" bolchevique que se alcanzó nuestro general Calles... con el estridente "grito de Guadalajara" quiso demostrar que seguía descubriendo nuevos horizontes... Como nadie se atrevía a discutir los mandatos del jefe máximo de la Revolución, se tomó al pie de la letra... sin detenerse a pensar en su contenido... se buscó la manera de atender la consigna... y se ideó la infortunada educación socialista, tan sin contenido como el mismo grito de Guadalajara... en la práctica entre nosotros ha resultado contraproducente, lo cual no es extraño, pues choca, por origen, con los principios de libertad y democracia, que son la base de nuestro régimen... o nos expondremos a enseñar una cosa y practicar otra... La Revolución Mexicana triunfo por el apoyo popular; la educación socialista no es popular. Es bolchevique. Y la Revolución por la pureza de sus principios, por su mexicanidad debe rechazarla también."<sup>18</sup>

El discurso plantea el rechazo al establecimiento de un orden social copiado del extranjero, descalificando asimismo el sometimiento al presidencialismo de Calles y al uso a la educación como instrumento de poder. El argumento principal se basa en una asociación contradictoria entre los principios de la Revolución Mexicana y la educación socialista, que

---

<sup>18</sup> copia del artículo enviada a Avila Camacho en carta con fecha 12 de febrero de 1941, firmada por Ramón Becerra, coautor del mismo; AGN

implica significar a esta última como ajena a las reivindicaciones sociales pregonadas por la causa revolucionaria.

Vicente Lombardo Toledano, escribió en El Nacional del 5 de junio de 1940, un artículo un tanto contradictorio al socialismo que él mismo decía defender al pedirles a los maestros:

“... Estudiar bien las reivindicaciones no plantear problemas en estos momentos, justificados en el fondo pueden tener el valor de incidentes que aproveche el enemigo, no llevar a cabo un movimiento de huelga sin el consentimiento del Comité Nacional del STERM y la CTM; disciplina verdadera, ciega, absoluta, no porque se quiera privar a los maestros de su papel de hombres y educadores, sino precisamente para mantener su papel de hombres y educadores... frente al interés de llevar a la Revolución Mexicana, ningún interés vale en los actuales momentos; todo tiene una importancia secundaria: reivindicaciones, disputas, actitudes, todo.”

Este discurso plantea la obligación del maestro de sacrificar sus intereses personales por los intereses de la Nación, los que a su vez son los intereses de la Revolución, asociación mental que lleva hacia los intereses de los campesinos y obreros, razón suficiente para que en bien de estos últimos se evitara cualquier movimiento que les afectaría negativamente. Si querían apoyar a este sector no había que alentar ninguna movilización ni reclamo de derechos.

Alberto Morales Jiménez, en el mismo diario anterior, pero de fecha 2 de septiembre de 1940 publicaría:

“El Régimen actual afirma que en contraposición con el tipo magisterial que no ha alcanzado en la sociedad ni la influencia ni la consideración que se debe a su ministerio, debe alzarse el guiador social que penetre con valor en la lucha social; no el egoísta que se conforme con defender los intereses específicos de los suyos, -éstas son palabras del actual presidente de la República- sino el conductor que penetre con pie firme al zurco del campesino organizado y al taller del obrero fuerte por su sindicalización, para defender los intereses y aspiraciones de unos y otros y afianzar las condiciones económicas de ambos; el encauzador que defienda los intereses y aspiraciones del niño proletario en el calor de la lucha social”

Se plantea como parte del perfil de maestro a un sujeto comprometido con la defensa de los intereses de los obreros y campesinos, promover, encauzar y guiar las actividades políticas que lleven a conseguirlo. Así era como la labor docente podría llegar a ser trascendente para la Nación.

El argumento dominante conceptualizaba a la educación socialista como una ideología extranjera, que atacaba a la religión, y que aceptarla implicaba un agravio a la soberanía nacional, este argumento en combinación con el discurso nacionalista construido en la etapa cardenista, y con el ambiente de peligro bélico interpelaba a la mayoría de los sectores urbanos, burgueses rurales y/o religiosos.

Este apartado invita a reflexionar sobre las características sociales de cada uno de los grupos que apoyaban o contradecían la modificación de la práctica docente, pues quienes contradecían el cambio eran en su mayoría campesinos que habían visto bondades del trabajo comunitario de los maestros. Por su parte quienes defendían la modificación tenían nexos con la Iglesia, o eran de zonas de fuerte presencia religiosa (Tonalá, y Guadalajara por ejemplo), o eran de zonas urbanas donde había poco trabajo práctico comunitario de los profesores.

## LOS MAESTROS Y SU PRÁCTICA DOCENTE

*“en la vida cotidiana la actividad con la que <<formamos el mundo>> y aquella con la que <<nos formamos a nosotros mismos>> coinciden. La fisonomía específica del particular, la estructura fundamental de su personalidad llegan a ser a través de la apropiación de la respectiva socialidad concreta, a través de la participación activa de esta.” (Agnes Heller)*

El espacio íntimo de relación educando y educador (manifestado a través de actos, objetos y palabras) es en última instancia donde se hace objetivamente posible (o imposible), el proyecto que intenta determinar la práctica docente y su intento de formar sujetos. Por lo tanto estos son quienes concretan la política educativa; sin embargo, a su vez, ello depende de las experiencias (también educativas) que le hayan formando su habitus.

En el presente capítulo se analizarán discurso de profesores de educación básica de la época en cuestión, la mayor parte de estos profesores hacen referencia a la educación de las décadas 30 y 40, ya que en éstas dos se desarrolla su actividad educativa, algunas veces también como alumnos.

Básicamente son dos las fuentes documentales, la primera corresponde como en los casos precedentes a escritos archivados en las oficinas de la Presidencia de la República; la segunda corresponde a textos que fueron publicados por la Secretaría de Educación Pública, a raíz de una convocatoria llamada “Los Maestros y la Cultura Nacional, 1920-1952”, en una serie de cinco volúmenes.<sup>1</sup>

Este capítulo contiene tres apartados que muestran la configuración discursiva de los maestros, en torno a: la función social de la educación, en concreto de la práctica docente; la identidad del maestro, qué y cómo era o debiera ser; y las condiciones materiales que influyeron en su práctica docente.

### 6.1 Función social de la práctica docente

El profesor Elias Soto Campos, de Cd. Garcia Zacatecas, describió la relación entre el discurso político-pedagógico de los actores en el poder, y la realidad educativa, definiendo la tarea social de la escuela y del maestro de la siguiente manera:

“Muchas veces los encumbrados funcionarios por la índole de sus importantes labores se alejan del ajetreo de la vida humilde y vulgar y no captan las verdaderas y reales

---

<sup>1</sup> La invitación era para compartir experiencias y recuerdos de ese periodo

palpitaciones de la vida de las comunidades... por eso en algunas ocasiones es más rica en verdades, la intención de los que estamos abajo conviviendo con el Pueblo.

Si nuestra Constitución sustenta en lo político el régimen democrático, es por que nuestro Pueblo en forma soberana ha aceptado organizarse dentro de ese sistema, y los encargados de dirigir la Educación del mismo Pueblo, deben afirmar los postulados de la Democracia a través de ella.

Si nuestra Constitución sostiene la libertad de creencias, la libertad de imprenta, la de asociación, la de trabajo, la inviolabilidad del hogar, el respeto a la condición humana y el afianzamiento de las garantías individuales... son valores que deben afirmar nuestro sistema educativo.

Si nuestra Constitución proclama principios de liquidación de los latifundios y establece normas para la organización del ejido y la pequeña propiedad, esos principios y esas normas deben afirmarse mediante el sistema educativo nacional.

Si nuestra Constitución sustenta la tendencia de integrar nuestra economía nacional para obtener plenitud de independencia y establece además la ilegalidad de los monopolios, todo esto debe afirmarse en las nuevas generaciones mediante nuestro sistema de enseñanza.

Si nuestra Constitución proclama garantías determinadas a la propiedad privada en los alcances de que ésta realice sus funciones sociales en beneficio de la colectividad, este mismo consideratum... debe ser afirmado mediante el sistema de educación...

Si nuestra Constitución ordena mantener y propagar la flama del sentimiento Patrio, la veneración a nuestros símbolos nacionales (sic) y a nuestros héroes epónimos, debe ser la Educación... el más apropiado instrumento que realice esa labor... POR LA DEFENSA DE LOS PRINCIPIOS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA.”<sup>2</sup>

El discurso empieza por criticar sutilmente el alejamiento de los gobernantes de sus gobernados, motivo por el cual algunas veces los proyectos que los primeros formulan no están acordes con las condiciones reales de los segundos.

Se hace énfasis en la necesidad de que la educación tenga correspondencia con los valores de la moral social mexicana, lo que implica que en esos momentos esto no sucedía. Entonces, para lograr equiparar los valores que regían a la sociedad mexicana con la educación habría que seguir los principios de la Constitución, fundamentalmente en el sentido de democracia política, libertad ideológica, liquidación del latifundismo, independencia económica, el respeto a la propiedad privada, mejoramiento de las condiciones de vida, sentido patrio (ideología de Estado-Nación).

Tal vez para no crear polémicas el autor no aclara si el artículo 3o. de la educación socialista no seguía estos principios y sólo se limita a presentar como parte del orden social, el pleno respeto a la normatividad legal, argumentando que esta representa los postulados de la Revolución.

El profesor Silvestre González Mundo de, San Gabriel de las Palmas, Morelos, mencionaba que: “ ... el sentir de los maestros del campo y del campesinado en general es la de que no

<sup>2</sup> Documento, con fecha 10 de junio de 1941 enviado al Frente Revolucionario de Maestros de México, con copia para el Presidente Avila Camacho; AGN, pág. 5-6

sea derogado el artículo tercero constitucional, por que entonces la Revolución perderá mucho terreno, volverá a tiempos de la conquista, retrocederá inmensamente y con esto la reacción le dará un golpe soberbio al Gobierno de la Revolución legalmente constituido”<sup>3</sup>

Considera que el proyecto de nación debe respetar el artículo tercero constitucional, ya que éste era expresión de uno de los avances históricos en favor de las clases pobres, y cambiarlo significaría un retroceso de la Revolución Mexicana, la cual una vez más es presentada como el principal argumento para sostener la postura manifestada.

El profesor Luis González”, de Chicontepec, Veracruz, se refería al papel social de la educación, y en particular a la tarea con los indígenas, bajo una concepción que consideraba a lo indígena como manifestación del atraso, por lo tanto plantea como metas de avance el mestizaje. Asimismo se responsabiliza a la escuela y de alguna manera también a los indígenas del atraso social, como si la situación únicamente dependiera de la voluntad de la escuela rural y de los propios indígenas. Manifestaba su preocupación así:

“En caso de emergencia en la guerra ¿Quién es aquel que con ejércitos de Nahuas, Zapotecas, otomies y mexicas se pueda entender? ¿qué hacen estos ejércitos pobres y hambrientos y desnudos? ¿qué en 20 años de escuelas Rurales Federales no han podido los maestros hablar e indicar a esta noble gente, el camino de la vida, de la civilización, de la cultura y el progreso?...”<sup>4</sup>

El profesor José Reyes Pimentel, de Colima y la Comarca Lagunera, argumentaba que<sup>5</sup> “La educación y la cultura son resultantes de la situación económica y social de una colectividad. No florece ciertamente el espíritu en cuerpos macilentos ni en vidas atormentadas por la desgracia. Sólo una base material firme es capaz de crear refinamiento en el arte, altitud en el pensamiento, eficacia en la técnica y verdad en la ciencia.”<sup>6</sup>

Este discurso presentaba un proyecto de nación, en donde lo indispensable para que la escuela tuviera eficacia era que se sustentara en condiciones de vida justas, y todo esto dependía de la distribución de la riqueza, “base material” de la educación y la cultura. En concreto definía la práctica docente como: “. . .la educación contrariamente a lo que antes se afirmaba, no sólo es un apostolado y un sacrificio, sino un profundo problema de orden material, una cuestión económica, técnica y social”.<sup>7</sup>

El profesor reconoce que la educación interviene significativamente en otros ámbitos de la sociedad y aún cuando plantea su actividad como contribución al proyecto estatal también

<sup>3</sup> Carta enviada a Avila Camacho, de fecha 23 de octubre de 1941, (firma como director escolar); AGN

<sup>4</sup> Carta fechada 2 de enero de 1943, enviada al Lic. González Gallo, secretario particular del Presidente Avila Camacho; AGN

<sup>5</sup> En los textos que no se incluye fecha, se debe a que el relato de los profesores abarca distintas fechas y lugares (algunas de ellas empiezan incluso en 1900), sin embargo la mayoría abarcan hasta la década de los 40, y las menos también se refieren a principio de los 50. Los lugares que se transcriben corresponden a donde se desarrolló el trabajo docente, que también puede ser el lugar de origen del profesor enunciante.

<sup>6</sup> “Los maestros y la cultura nacional”, Tomo Norte, Serie testimonios; SEP-CNCA, México 1982, pág. 79

<sup>7</sup> Ibi. Dem. Pág 84

es consciente de que la labor educativa enfrenta problemas que tiene que ver con la estructura social y la distribución de la riqueza.

En el ambiente de la segunda guerra mundial, la profesora Victoria Torres Rodríguez, del D.F. Tamaulipas, y Veracruz, definía en los siguientes términos su trabajo:

“...Trabaje con ahínco, por las noches asistía a los cursos intensivos de primeros auxilios, nos obligaban a asistir. La guerra era una constante amenaza...Como la Guerra estaba en pie aún, se observaban las disposiciones de las autoridades. Por las noches no podíamos trabajar por la iluminación y seguido se suspendían las labores. Esta situación duro hasta la terminación de la Guerra Mundial.”<sup>8</sup>

Al perdurar en el recuerdo de la maestra el hecho de que las tareas relacionadas con la guerra eran obligatorias, se revela que este fenómeno social lo percibía como un hecho alejado de su cotidianidad, no se siente integrada a este problema. El calificar como una amenaza a la guerra no es más que la reproducción del discurso oficial que justificaba la política.

En el mismo contexto, la profesora Gloria Arellano Rocha, de Chihuahua, expresaba que, “En 1941-42 se nos dio instrucción militar a los maestros de ambos sexos y primeros auxilios obligatorios. México estaba en estado de guerra y nosotros a la vez pasábamos la instrucción militar a nuestros alumnos. . .El régimen democrático es el que han asimilado las nuevas generaciones que han pasado por nuestras manos basándose en lo económico, social y cultural. Lo primero que han asimilado las juventudes son los problemas de México para la defensa de la independencia de nuestra patria. La dignidad personal, de la familia, el interés social y la igualdad entre los hombres han constituido nuestra meta haciendo la entiendan como tal los educandos.”<sup>9</sup>

La declaración de guerra por parte de México, ponía fuera de duda toda indicación que emitiera el gobierno, por ello la maestra no emite ninguna opinión respecto a la delegación en ella de actividades de defensa militar.

El segundo párrafo reproduce los fines de la educación presentados en el art. 3o., y en función de ellos ubica el profesor su práctica docente, en otras palabras su práctica de cumplimiento al ordenamiento legal y en este sentido no es cuestionado el proyecto de nación y su trabajo debe ajustarse a él.

La profesora Paula García González, de Nayarit, ubicaba su contribución, en el contexto de guerra, concibiendo el acto educativo como promotor y difusor del discurso nacional, como homogeneizador de conceptos, por ello comenta:

---

<sup>8</sup> Ibi. Dem. Pág. 115

<sup>9</sup> Ibi. Dem. Pág. 60

“Había que estar informados de los sucesos nacionales e internacionales, motivo por el cual los niños y yo elaboramos el periódico mural que se presentaba en un lugar visible, al que acudían los vecinos interesados en las noticias. La integridad de la patria permanecía amenazada, así que se nos instruyó a los maestros para realizar en las comunidades un simulacro para el caso de sufrir un ataque aéreo”.<sup>10</sup>

Esta profesora es consciente de que la escuela desempeñaba un papel significativo para crear consenso respecto a las acciones que tomara el gobierno en el contexto de la guerra, y que a su vez el ambiente nacional e internacional repercutía de alguna manera en la vida de la comunidad. Ubica su actividad docente en la comunidad, pero en función de un contexto más amplio.

El profesor Juan Valdés Aguayo de Zacatecas muestra otra concreción de la función social de la práctica educativa, cuando comenta que: “. . . había un cura muy respetado en toda la región, tenía fama de santo y su palabra era ley para todos. Tronaba en el pulpito todos los domingos en contra de las escuelas del gobierno, a las que tildaba de comunistas y a todos los profesores que en ellas trabajaban los señalaba como agentes y embajadores de Satanas. . . Por aquellos tiempos se iniciaron los llamados desayunos escolares que prohibió de inmediato el cura porque argumentaba que con ello se les daba de comer el comunismo a los pequeños. Pensaba yo que con la poca asistencia de los niños a clase pudiera ser destituido de mi trabajo y buscaba una fórmula para lograr aumentar la inscripción y decidí hacerlo aprovechando al cura. . . me decidí. . . asistir yo también a los actos religiosos, para que viesen que no era yo ateo como se me acusaba. . . me postré a sus plantas frente a toda la gente y humildemente pedí su bendición, me bendijo y al terminar me pregunto: “¿Dónde aprendiste ayudar a la misa”? lacónicamente le contesté que en el seminario y me retiré respetuosamente. . . al día siguiente empezaron a llegar nuevos alumnos hasta tener mi escuela completamente llena”.<sup>11</sup>

En este caso la obligación social del maestro se restringe a hacer llegar a la escuela el mayor número de niños, por eso recurre incluso a estrategias que otros profesores hubieran considerado antagónicas, se enuncia una formación permitía identificarse fácilmente con la iglesia. El discurso a su vez muestra los prejuicios erróneos del maestro rural. En síntesis, en este caso la actuación se limita implementar estrategias de sobrevivencia laboral, sin sentirse comprometido con otro tipo de proyecto.

En relación a las condiciones sociales de la población, el profesor Salvador Campuzano Mora”, de Durango, describía que “No obstante el triunfo del movimiento armado de 1910, los restos del sistema de la tenencia de la tierra supervivían en la mayor parte del campo mexicano. Este era el mayor problema al que se enfrentaban en el norte de la República los maestros rurales y grupos de campesinos solicitantes de tierras... En lo que se refiere al plan de acción de la escuela socialista era bueno pues además de que era práctico, tendía a despertar en los educandos el cariño al trabajo, el amor y es respeto a los padres y ancianos.

<sup>10</sup> “Los maestros y la cultura nacional”. Tomo Centro, Serie testimonios, SEP-CNCA, México 1982, pág. 137

<sup>11</sup> Ibi. Dem. Pág. 117

Es decir, formar ciudadanos de carácter activos, de nobles sentimientos y libres de oscurantismo maestral... (sic)<sup>12</sup>

El discurso hace una crítica a la presencia de condiciones sociales que continuaban aún después del triunfo de la Revolución Mexicana, lo que implicaba la tarea de eliminar esas condiciones en el nuevo orden social. Por otra parte rescata la validez de conservar en el nuevo proyecto de nación y concretamente en lo referente a la educación algunas de las propuestas de la educación socialista, sobretudo lo relacionado al fomento del trabajo práctico.

Para el profesor Felipe Hernández Gómez, de Hidalgo la función social de la escuela estaba supeditada al presidencialismo y a la buena voluntad de los funcionarios de la educación, describía la modificación a la política educativa de Cárdenas en los siguientes términos:

“En cada escuela funcionaba un comité formado por padres de familia o madres para encargarse de preparar el atole y darlo a determinada hora a los escolares. Estas atenciones para el niño indígena únicamente fueron durante el periodo del general Cárdenas. La educación sufrió cambio, porque un estómago con algo de alimento, permitía que el niño estudiara y asimilara la enseñanza, pues un niño hambriento y débil, únicamente se ponía a dormir en sus clases y perder tiempo.... Pero todo se acabó cuando terminó el régimen del general Lázaro Cárdenas, esos tiempos jamás volverán... En 1941 pasé a la zona escolar de Actopan ... como son comunidades que corresponden a mi municipio, me sentía más obligado a dar mejor rendimiento en mi trabajo, pero se acabaron las salidas a México y hasta los desayunos, vestuario y demás, porque el régimen fenecía y entraba otro... me vi en la necesidad de trabajar de nuevo en el magisterio durante 1951 y 1952... para mi solamente quedaba el recuerdo, ya nada de eso existía. Por el contrario, queriendo dar más importancia al indio otomí, quizá por querer conservar sus costumbres y tradiciones y no se que tantas cosas, a alguien se le ocurrió editar cartillas escritas en otomí para uso de las escuelas en la enseñanza de la lectura y escritura.... Lo más curioso es que los técnicos en la materia fuesen “gringos”, un tal Sinclair tuvo tanto arraigo y confianza dentro de nuestro pueblo y en lo que más se interesó fue en editar la Biblia en nuestra lengua... ¿Por qué si Ixmiquilpan se hizo tierra de riego, no enseñar mejor a trabajar y cultivar la tierra para hacerla producir con las técnicas que emplean los gringos y ganar dólares? ¿Por qué no, valiéndose de nuestra lengua, aconsejar al indio que no se dejara engañar por algún vivillo, vendiendo su pequeña propiedad o fracción de tierra?<sup>13</sup>

El discurso desarrolla básicamente cuatro aspectos de la función de la educación para el proyecto de nación, el primero esta referido a la construcción del orden social que trajo consigo la Revolución Mexicana, exaltando sobretudo el poder redentor que tuvo con los desposeídos campesinos, al hacerles llegar tierras para subsistir y escuelas para elevar el nivel de vida colectivo.

<sup>12</sup> Op. Cit. “Los maestros y...” Tomo Norte, pág. 218

<sup>13</sup> Op. Cit. “Los maestros y...” Tomo Centro pág 31

El siguiente aspecto hace énfasis en el cambio que hubo en cuanto a el desenvolvimiento de la redención de los campesinos al terminar el periodo presidencial de Cárdenas, de alguna manera reclamando el abandono de los programas de atención social a los necesitados, lo que implica que todo ello debía haber sido conservado en el orden social del presidente Avila Camacho.

Con base en la anterior defensa del proyecto cardenista, concretamente en la atención a la calidad de vida de los campesinos indígenas, se hace otra crítica al proyecto pedagógico que se desarrolló posteriormente a los 40, en donde se evidencian las contradicciones de querer supuestamente respetar a los indígenas enseñándoles a leer sólo en su lengua, pero no abogar por la elevación de su nivel de vida.

Hacer llegar la escuela a las comunidades rurales más apartadas, la asistencia social a los campesinos, la crítica a la dependencia sexenal de estos programas, y la necesidad de que los proyectos culturales indígenas atiendan también el desarrollo económico de esta población, sirven a su vez para argumentar que aún no se consiguen condiciones de vida justas y que en el nuevo orden social habrá que construir éstas, las cuales según la elaboración discursiva, se sintetizan en elevación de la capacidad económica de la población, proyectos de desarrollo acordes a la voluntad regional, independencia económica nacional y mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades indígenas.

Respecto la congruencia entre la formación docente y el medio en que desarrollaría su labor existían durante el periodo cardenista las Escuelas Regionales Campesinas, que básicamente eran internados en donde estudiaban personas de extracción campesina y donde se combinaban materias pedagógicas con materias de agricultura; todo ello a fin de perfilar maestros que se involucraran en el desarrollo de sus comunidades; las escuelas además tenían estructuras de autogobierno y se fomentaba el trabajo práctico. Sin embargo, no había convalidación de estudios con las escuelas Normales. El profesor Donaciano Serna Leal, de Hidalgo, describe la situación de estas escuelas en los siguientes términos:

“Desde fines del gobierno del general Lázaro Cárdenas (1940) hubo personas que pensaron liquidar a la Escuela Regional Campesina. No les parecían sus planes y programas ni su funcionamiento. Maestros actuales, que estuvieron como alumnos en la época de transición entre la normal campesina y la normal rural, sostienen que la regional era la institución más apropiada para la formación de maestros rurales. Y agregan que si se hubiese modificado un poco el plan y programas de estudios si se hubiese dado una mayor elasticidad a las disposiciones de la SEP, que nos prohibían ir a estudiar a la Nacional de Maestros, no hubiesen desaparecido esas importantes escuelas. El primero de diciembre de 1940 protestó como presidente de la República el general Ávila Camacho. Designó como secretario de Educación al licenciado Luis Sánchez Pontón, quien de inmediato nombró a sus más cercanos colaboradores. Junto a éstos se colaron los enemigos de la Escuela Regional Campesina.”<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Ibi. Dem. Pág 69

El autor de este discurso hace una defensa del e proyecto político-pedagógico cardenista, enfatiza al igual que el maestro del discurso que le precede, que el declive de estas escuelas en la transición presidencial de Cárdenas a Ávila Camacho, pero adjudica la responsabilidad a la voluntad personal de algunos individuos con poder de decisión en la política educativa, sin circunscribir a ésta como parte de un proyecto de nación. En cuanto a su labor docente, se reclama la certificación de estudios de acuerdo al perfil académico-comunitario que el internado fomentaba.

La profesora Ma. del Carmen Calderon Torres, de Pátzcuaro, Michoacán , ubicaba su practica, supeditada a los mandatos de los actores en el poder, infundiendo un discurso presidencialista al mencionar que: “. . .Siempre me ha gustado infundir en mis alumnos el cariño hacia nuestros mandatarios y representantes nacionales. . . ahora trato de desarrollar una verdadera labor entre los maestros y niños de esta localidad donde Ud. es poco conocido, y hemos logrado ya entre los alumnos de la escuela obtener una fotografia de Ud. ampliada que ocupa el lugar de preferencia en nuestro pobre salón de actos. Aprovecho la presente oportunidad, Sr. Presidente, de comunicarle a Ud. que, los maestros de la 2a. Zona escolar de Michoacán a la que pertenezco, no organizamos de acuerdo con el Acta y las bases que acompaño, con el propósito único y exclusivo, de realizar sus deseos respecto a la unificación de magisterio nacional; por lo mismo, nuestra Delegación orgánica no es un núcleo de líderes o cosa por el estilo, pues ya me ve ud. (que soy religiosa) formar parte de los miembros directivos de dicha organización, y sólo tratamos, como antes aclaré, de realizar sus deseos.”<sup>15</sup>

Para esta profesora, su contribución para la estabilidad social consistía en fomentar el significado de gobierno en el rostro del presidente, y reverenciar su rostro como símbolo que condensa el poder de protección y obediencia hacia el Estado.

Como se confia, sin cuestionamiento, en la figura presidencial la acción que “a todos convenía”, por ser iniciativa presidencial de unificar el gremio, se somete a la consideración del Presidente.

El profesor José Sánchez Jiménez, de Aguascalientes, Sinaloa, y Guanajuato, describe su experiencia educativa en el marco del aporte de ésta a la dinámica social así:

“Aguascalientes tiene como característica distintiva su exagerado catolicismo, y todo lo que en aquella época “olía a gobierno” era comunista y había que destruirlo, deshacerse de él a como diera lugar... Por fin se produjo una relativa calma y a la Misión se le dio una oportunidad atendiendo a la presión de las mujeres, pues era nada menos que la Liga Femenil de Palo Alto, organización apoyada por la Liga de Comunidades Agrarias de Aguascalientes, la que solicitó la presencia de la Misión en su pueblo. No estaba muy lejana la reforma educativa y persistía en las masas campesinas el temor a la escuela del gobierno, a la que, sin razón, acusaban de comunista, atea, antirreligiosa y come curas... ¡Que gigantes me parecieron dentro de su pequeñez, qué altivos ante su pobreza, aquellos mexicanos sin

<sup>15</sup> Carta enviada a Ávila Camacho, con fecha 6 de septiembre de 1943.

México, aquellos ciudadanos sin constitución política, aquellos seres sin derechos y sólo con obligaciones! Qué *miseria tan altiva*, que orgullo de su mexicanidad. En Guanajuato, a pesar de la Revolución Mexicana, de la Reforma Agraria y de muchos discursos, siguen existiendo grandes extensiones de tierra en manos de pocas personas...”<sup>16</sup>

El profesor presenta la oposición a la educación socialista como prejuicios, los cuales sin embargo no eran extensivos a toda la población, ya que los grupos vinculados a la política agraria si aceptaban a la escuela, concibiéndola como vía de progreso. Como explica que la oposición a la escuela obedecía solo a prejuicios relativos al ataque contra el catolicismo, al reformarse el art. 3o. esta situación de conflicto entre grupos de una misma comunidad ya no se presentó.

Asimismo muestra la percepción de un orden social desigual, en donde los indígenas eran los mas desfavorecidos, lo cual no se debía cuestiones culturales (como lo explican otros maestros que hemos leído), sino más bien a la organización social, (por eso se siente culpable que le den de comer “a personas pagadas por el gobierno federal”). Concibe que aún persisten esas injusticias sociales, lo que implica que habrá que eliminarlas en un nuevo proyecto de nación.

La profesora Catalina Ortiz Silva, de Colima y Querétaro, aclaraba en cuanto a la función social de la educación socialista que:

“... la educación socialista, que estuvo basada en el respeto a las cuestiones religiosas. Era una educación activa, laica, sin meternos en aspectos ideológicos particulares de ninguna naturaleza. Teníamos libros, entre ellos uno notable titulado *El Sembrador*, que funcionaba para todos los grados... Trataba temas agrarios, sobre las estaciones del año, orientaciones para el ahorro del agua, el tipo de siembras en suelos determinados... Con la educación socialista empezamos a celebrar fiestas que antes no se tomaban en cuenta, como el primero de mayo Día del Trabajo. Ese día, se realizaba un desfile grande y platicábamos con los niños sobre el porqué de esta celebración... La orientación brindada a través de la educación socialista tonificó en los medios campesinos su condición de vida espiritual, proponiéndoles eliminar sus complejos de inferioridad. A mí me parece que esa fue el alma de la educación socialista: levantar al campesino, al agrarista, para que no se sintiera ajeno a nada...”<sup>17</sup>

Al presentar las bondades de la educación socialista para el mejoramiento de las condiciones de vida de los campesinos se legitima ésta, enmarcada en función de las ventajas que traían las actividades de orientación práctica en el trabajo educativo y comunitario que repercutía en la autoestima de los campesinos.

<sup>16</sup> Op. Cit. “Los maestros y...” Tomo Centro, pág. 155 y 170

<sup>17</sup> Ibi. Dem. pág. 182

El profesor Claudio Hernández Hernández"; de Tlaxcala y Puebla, conceptualizaba su tarea para la sociedad, restringida al desarrollo comunitario local, esto lo describía de la siguiente forma:

"Este trabajo no fue fácil por la desconfianza que prevalece en las familias indígenas y la propia idiosincrasia de nuestro pueblo... Había detectado varios problemas de la comunidad: falta de agua potable, de energía eléctrica, de comunicación y transporte, fuentes de trabajo, falta de interés por educarse, medios de recreación, la idea de mejoramiento personal y de la comunidad, el analfabetismo con un índice del 80 por ciento. Imperaba el caciquismo que estaba en manos de los más riquillos de la comunidad, unido a todos estos problemas estaba el fanatismo muy arraigado en la población. Tenían el concepto de que la escuela de gobierno era socialista y comunista, donde no enseñan nada, por lo tanto hacen mal con mandar a sus hijos a la escuela federal, después de todo sus expresiones jamás me preocuparon, pues eran otros los problemas que debía resolver"<sup>18</sup>

Este maestro recalca que, más importante que la discusión ideológica del proyecto de nación era el de poner manos a la obra para resolver problemas de tipo práctico a que se enfrentaba su comunidad, por lo que en su concepción de proyecto de nación lo que valen son las obras y no las palabras.

El profesor Ernesto Romero Sánchez, del Estado de México, mencionaba en cuanto a la relación de la escuela con la dinámica social que, "En México, como en otros países latinoamericanos, dominado primero por los españoles y más tarde por las clases explotadoras, no ha tenido la oportunidad de llevar la cultura a un gran porcentaje de la población... Los gobiernos postrevolucionarios procuraron hacer del mexicano un ser sensible al carácter imaginativo y creativo; un mexicano consciente del cumplimiento de sus deberes y para la defensa de sus derechos; un mexicano decidido a mejorar sus condiciones económicas, políticas y culturales, interesado ante todo en el progreso nacional; un mexicano capaz de afianzar la soberanía y la independencia económica con su trabajo y honradez; en fin, un mexicano participante de la obra colectiva, no sólo del país en que vivía sino también del concierto internacional, para asegurar la paz y progreso de todos los pueblos... En cuanto a la religión, los maestros que tuvimos en esa época jamás nos prohibieron asistir a los templos a practicar actos religiosos, como nuestros padres nos tenían acostumbrados, según sus creencias. Así puede darme cuenta que la escuela no atacaba ni aconsejaba religión alguna y que la educación que se nos impartía no era religiosa, sino simplemente ajena a cualquier credo."<sup>19</sup>

El discurso propone la continuidad de la política que siguieron los gobiernos posteriores a la revolución, pues según este maestro, este proyecto de nación pretendía crear sujetos críticos y participes activos del desarrollo de México. Por otra parte, se hace una defensa del proyecto de escuela socialista, aclarando que no atacaba a la religión, pero sin explicar

<sup>18</sup> Ibi. Dem. pág 82 y 86

<sup>19</sup> Ibi. Dem. pág 91 y 95

entonces las causas de pugna por su implantación. El texto trata de aclarar la disparidad entre lo que se decía del maestro y lo que realmente hacía.

El profesor Antonio Luna Hernández, de Ver., Chis., Mich., Hgo., S.L.P., y Qro., al describir la labor de los internados indígenas enfatiza la labor de la escuela en el mejoramiento material de las condiciones de vida de la comunidad, de la siguiente forma.

“... el internado llegó a realizar su misión de incorporar al indio a la civilización y de realizar un trabajo productivo... logramos sembrar mil limoneros y tres mil naranjos. También se hizo almáciga con semilla de papaya... Toda la labor del internado fue funcional, llevando como meta el engrandecimiento de la región y no escatimamos nada para conseguirlo...”<sup>20</sup>

La evaluación que se hace de las actividades en que se enmarcaba la función social del trabajo docente, se circunscribe a la cuestión material, incluso a la de recibir a los indígenas en la escuela, pero no se reflexiona sobre las implicaciones ideológicas de tal obra. Como en otros casos, el expositor no se es consciente de la participación en un proyecto de nación, sino sólo se piensa en el espacio microsocioal.

Dentro del concepto de la escuela como redentora de la sociedad, el profesor Ambrosio González, de Michoacán, quien también llevaba a cabo labores de catequesis comenta la siguiente anécdota:

“...- se va a realizar la clausura del centro y quiero que compongas un himno a la alfabetización... En término de tres días hice el trabajo... Fue aprobado por unanimidad de los maestros, se mandaron sacar copias en mimeógrafo y se repartió entre todos los maestros y alfabetizadores. A continuación transcribo la letra.

Himno a la Alfabetización

Coro: Como antorcha de luz esparcida,  
que la patria al ver se alegró  
y el pueblo exclamó con entusiasmo:

¡Alfabetización mi salvación!  
Noble Centro de Alfabetización,  
manantial caudaloso de amor,  
porque libros gratuitos nos diste,  
armas contra ceguera y error.

Estrofa: Entonemos con fervido acento,  
el himno de Alfabetización;  
que conozcan en el mundo entero,  
que en México habrá redención.”<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Ibi. Dem. pág. 142

<sup>21</sup> Ibi. Dem. pág. 27

El himno, que se volvió oficial para todos los actos que tuvieran que ver con la alfabetización, presenta la posibilidad redentora de la función docente para el mejoramiento de otros aspectos sociales. La práctica del maestro se inscribe dentro de un proyecto de nación en donde el simple acto de saber leer y escribir ofrece la del mejoramiento social del individuo.

El profesor Andrés Uc Dzib Campeche, y Quintana Roo, mencionaba la labor de la escuela en un marco más amplio que el de la comunidad, definiéndola así:

“En esta etapa de la educación en México, en la que la acción y la práctica de la escuela rural renovaron la enseñanza abstracta y la convirtieron en una escuela que educaba para cambiar y transformar al hombre, partiendo de lo que necesita para mejorar su existencia, la de su familia y de su comunidad, y para incorporarlo al progreso científico y tecnológico de esa época... La escuela rural al romper con la escuela meramente instructiva debía cumplir con la misión de educar para promover la economía, la vida social y la cultura de la comunidad en su conjunto y relacionarla con la vida nacional. La unidad nacional no se debe concebir imponiendo programas iguales en un México nuestro, de entidades y culturas diferentes. La unidad nacional podrá lograrse si educamos a nuestros compatriotas con planes y programas adecuados a su desarrollo, identificándolos con la vida nacional y haciéndolos participar en el progreso y grandeza de la patria.”<sup>22</sup>

El discurso reconoce la capacidad docente para promover cambios sociales, por lo que propone que en el proyecto de nación la escuela vaya encaminada a remediar las desigualdades sociales, referentes al nivel de vida, no a la diferencia cultural, a la cual habrá que respetar pero sin marginarla del desarrollo nacional. El argumento es claro y se presenta como el camino viable de una práctica que no pretendiera ser meramente instructiva.

A pesar de lo anterior, el argumento del profesor William Brito Sansores, de Yucatán, expone la contradicción que se presentó con la modificación al carácter político-pedagógico de la educación:

“La educación rural no sólo fue un proceso para difundir la cultura, también buscaba lograr la emancipación económica; por eso el maestro rural... debía estudiar y analizar la vida rural para poder realizar verdaderamente la educación rural. La comunidad era pequeña, muy tranquila; no se observaba algo que entorpeciera la unidad que existía entre sus moradores; para éstos su centro de interés era la escuela... Poco a poco fue desapareciendo la mística en el maestro rural; ya se vislumbra en él una nueva filosofía que ya no se identifica con la realidad nacional. La que fuera una heroica escuela rural va pasando al olvido y posiblemente pasará a ocupar un lugar en la historia educativa de México, llena de recuerdos nada más”<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Op. Cti. “Los maestros y...” Tomo Sureste, pág. 38

<sup>23</sup> Ibi. Dem. pág 31

En este caso el maestro se siente comprometido con la comunidad y con el mejoramiento de las condiciones de vida de esta, como parte de las obligaciones éticas de la actividad docente, pero no se reflexiona más sobre las repercusiones que esto traía a nivel nacional. Por otra parte se manifiesta cierta añoranza por las actividades que se le encomendaban a los maestros, y en este sentido se hace una defensa de la práctica educativa del periodo y de las ventajas que ello traía al desarrollo de la comunidad.

Ante la modificación por decreto de la práctica docente enfatizaba que: “El pizarrón era y será siempre un magnífico auxiliar en la enseñanza, principalmente del español y la aritmética; lo que se nos hacía bastante difícil eran las ciencias sociales. ¿Cómo explicarle al niño el grado de miseria que vivían a pesar de que sus padres trabajaban intensamente? ¿Cómo hacerles entender el porqué se les discriminaba cuando iban a Tizimín en donde la mayoría de la gente era de color claro, hablaban español y los miraban con desprecio? Por eso nuestra atención se fijaba en los héroes de la patria, enseñándoles lo mismo que nos enseñaron a nosotros. . .”<sup>24</sup>

El maestro resalta las desigualdades sociales que prevalecían en su comunidad de trabajo, y la exaltación de los héroes nacionales, como recurso para evitar esta realidad como tema de estudio; reconoce la relación escuela-sociedad como una situación que va más allá del nivel microsociedad. Con ello implícitamente muestra su oposición a la nueva política educativa.

## 6.2 La identidad del maestro

La profesora Matilde Carmona del. Ejido San José M. de Linares, Nuevo León, en carta enviada a Avila Camacho manifestaba que:

“En vista que hemos tenido conocimiento de la reforma de la organización de las escuelas regionales protestamos ante usted. Considerando.

1. Estudiaran el magisterio rural solamente jóvenes de las poblaciones importantes pues los campesinos por no tener las escuelas rurales hasta 60. año quedarán imposibilitados para hacerlo con la consecuencia de que el futuro magisterio rural estará integrado por elementos extraños al campo, cerrándose las puertas de la educación para el campesinado. . .
5. Los maestros rurales así preparados carecerán de los conocimientos necesarios para que en sus comunidades produzcan la superación de los trabajos del campo.”<sup>25</sup>

La declaración anterior intenta defender la identidad del maestro rural conformada por la asociación conceptual campesino - profesor, asociación que resulta natural por la extracción

<sup>24</sup> Ibi. –dem. pág. 59

<sup>25</sup> Carta con fecha 23 de febrero de 1941, enviada al secretario de Educación, con copia para el Presidente Avila Camacho, AGN

sociocultural de quienes estudiaban en las Escuelas Regionales Campesinas, lo cual garantizaba el arraigo cultural con las comunidades rurales.

El argumento se enfoca hacia la defensa en la igualdad de oportunidades para recibir el grado de maestro rural entre las poblaciones que no poseen educación primaria completa (por ser poblaciones alejadas y con menor número de habitantes) y las poblaciones que por su ventaja en la ubicación y densidad de población si cuentan con todos los grados de educación primaria.

Los profesores Lucas Sánchez. Roberto Vázquez. Esteban Aquino. Sixto Sánchez. Domingo Pérez. José López. Agustín García. Francisco Cortes. José González. Lino Gutierrez. Juan Castro. Luz Ma. Armendáriz. Concepción Cordova, enviaron un documento con referencia de Tamazunchale, San Luis Potosí. 9 de mayo de 1941, en donde reclamaban, respecto a la falsa identidad que se les otorgaba, lo siguiente:

"... la actitud de los gratuitos enemigos de los maestros, se encuentra soliviantada por la consigna que el C. Prof. Graciano Sánchez, Secretario Gral. de la Confederación Nacional Campesina, da a los referidos dirigentes... en la que de cierto modo se nos hace aparecer como enemigos de los campesino y como Agentes del Partido Comunista para destruir la estructura de la Central Campesina de referencia, sugiriéndoles "orienten debidamente" a los trabajadores del campo para que no se dejen engañar por los maestros... pedimos a usted su más enérgica intervención, a fin de que el estado de cosas ya señalado termine de una vez por todas, para dejar su sitio a una completa armonía entre campesinos y maestros"<sup>26</sup>

La protesta anterior nos muestra como la identidad del maestro estaba determinada no solo por la actuación de los propios profesores, sino también intervenían en su conformación la imagen que les era creada por los portadores de intereses partidistas, motivando con ello un perfil completamente opuesto al que los maestros pretendían construir.

Cuando se da un caso como este se pone de manifiesto que se reconocía a los maestros como competidores en el liderazgo social, lo que paradójicamente implicaba también el reconocimiento del consenso que tenían en la comunidad.

El profesor Elias Soto Campos de. Cd. García, Zacatecas. En carta con fecha 10 de junio de 1941, defendía la identidad del maestro en los siguientes términos:

"... los Maestros, somos los mas obligados a dar solución consecuente y lógica a problemas que de manera especial nos competen. Nuestro frente debe rechazar con toda energía, en defensa de los postulados de nuestra revolución, todo intento de los elementos conservadores y reaccionarios tendiente a la derogación del artículo tercero constitucional con miras a la reimplantación en nuestro País de la Educación Confesional. Nuestro frente,

<sup>26</sup> Carta enviada a Aviula Camacho, donde informan de un conflicto de maestros en Tamazunchale, fecha 9 de mayo de 1941, AGN

debe, igualmente rechazar con entereza, la acción de los elementos comunistas que sostienen que el Artículo Tercero Constitucional en sus actuales términos debe interpretarse como impositivo de la teoría social comunista... Nuestro frente debe proclamar con toda energía, que la Educación Mexicana debe ser afirmativa de todos los postulados de nuestra Revolución Nacional. . .Nuestro Frente debe patrocinar por los conductos más apropiados, una reforma al Artículo Tercero Constitucional, a fin de que su contenido le de una concreta y precisa realización al punto anterior. . .”<sup>27</sup>

Es de relevancia la propuesta de que los maestros se reconozcan a si mismos como capacitados y con derecho a participar en la definición de la política educativa nacional. También al proponer la definición del artículo tercero como fuera de la ideología religiosa y comunista, intenta de alguna manera perfilar al magisterio como la vanguardia ideológica de la educación, ello resulta importante si se toma en cuenta que en algunos momentos era considerado solo como el operador de las consignas político -pedagógicas del gobierno.

Sumándose a esta postura, el profesor Silvestre González Mundo, reclamaria que: “... el SINDICATO NACIONAL AUTONOMO DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA DEL DISTRITO FEDERAL... que patrocina a un reducido número de mentores del D.F. de filiación reaccionaria... por lo que dicho organismo, no puede, no debe pedir lo que no le corresponde en derechos, que solo nos corresponde a los maestros del campo que somos los verdaderos revolucionarios, porque somos los que convivimos, sentimos y apreciamos las miserias del campo y por la misma razón somos los más capacitados para empuñar la bandera democrático socialista de la Revolución Mexicana.”<sup>28</sup>

Este discurso trata de establecer dos polos de identidad completamente distintos entre los maestros rurales y urbanos, en donde se plantea que únicamente los primeros son los defensores de los campesinos y de los principios de la Revolución, por lo tanto los que tienen más derecho de opinar respecto a la política educativa. Para recalcar lo anterior se reclama el derecho a intervenir en la definición de la política educativa, proponiendo una estrategia de consulta que incluya a maestros y campesinos.

La identidad del maestro se define entonces por el compromiso que se tiene para con los campesinos, para con la Revolución y por las raíces culturales, todo ello marcando una clara diferencia entre el maestro rural y de ciudad.

El profesor Luis González, envió concretamente la siguiente propuesta de perfil para seleccionar maestros rurales:

“ . . .Se da lo que debe presentar el maestro cuando solicite trabajo.

a) Que el maestro solicitante se comprometa a formar y dirigir cooperativas agrícolas donde trabaje. . .

<sup>27</sup> Op. Cit. Carta enviada al FRMM, 10 de junio de 1941

<sup>28</sup> Op. Cit. Carta enviada a Avila Camacho, 23 de octubre de 1941

c) Se comprometerá diariamente a dar clase dos horas (de las 17 a las 19 h.) a los adultos  
d)... haber cursado hasta 60. año en las Escuelas Primarias Superiores

f) Que se comprometa a dar 8 horas de clase diariamente. . .

j) Que con tal decisión se prestaran al cumplimiento de su deber, ofreciendo no necesitar de inspectores. . . y tampoco sustraernos de nuestras labores por estar ocupados en el papeleo de informes y estadísticas diarias que la Dirección exige y que en 20 años sólo se ha declarado que son puras mentiras. Finalmente que se comprometan a no abandonar un solo día en todo el año escolar la escuela, solo en las vacaciones, para dicho objeto el gobierno ordenó se edifique la casa del maestro como anexo a la escuela.”<sup>29</sup>

Se plantea un perfil de profesor muy cercano a la identidad de apóstol que abandona todo con tal de cumplir con su misión. Sin embargo se propone una identidad de compromiso total con la vida de la comunidad en la cual se labora, con acciones que vayan más allá de la simple tarea académica intramuros, evidenciando el obstáculo que representa la carga administrativa para el desempeño docente.

El profesor Enrique Marquez, envió un documento, que evidencía el resultado de la configuración discursiva que colocaba la identidad del maestro, como desinteresada y neutral:

“Ante usted con todo respeto comparece para exponerle lo siguiente: desde hace trece años, viene ejerciendo el magisterio (sin título) en el Estado de Hidalgo. . . también ha desempeñado en las filas magisteriales hidalguenses, cargos honoríficos, comisiones, etc. tomando parte activa en las Campañas Políticas. no por esto, quiere decir a usted se dedica a la política, no; su misión ha sido siempre servir y tener la satisfacción de poder cumplir con un deber de buen hijo de la Sierra Poblana. Sus deseos son separarse del Estado de Hidalgo, por haber sido agredido por elementos irresponsables. . . que por sus actos desvirtúan el espíritu revolucionario progresista del Gobierno que usted preside. . .”<sup>30</sup>

En la identidad del maestro que se presenta aquí, se nota cierto temor a reconocer la participación política, como si esta fuera un área en donde no siempre es conveniente que intervengan los profesores. Se intenta aclarar que no se tienen deseos de poder sino simplemente de servicio. En este sentido lucha en la identificación conceptual del profesor la compatibilidad de dos actividades que no tenían clara su relación: el profesor y el militante.

La maestra Gloria Arellano Rocha, de Chihuahua, definía la identidad del maestro, considerando “que los directivos y maestros son motores junto con los padres de familia de toda la juventud. . Hemos visto que para reformar un sistema educativo, no bastan las reformas a planes, programas, material didáctico, mobiliario, no tienen éxito si no se garantiza... con una amplia orientación espiritual de los maestros... Quien no sienta la vida como un darse a los demás, como una entrega, podrá ser investigador o quizá hasta un

<sup>29</sup> Op. Ci. Carta enviada al Lic. González Gallo, 2 de enero de 1943

<sup>30</sup> Carta enviada a Avila Camacho, con fecha 7 de enero de 1945, AGN

sabio, pero nunca un maestro. La educación es una obra de transformación, casi de creación, que se realiza con la emoción del que ama el progreso y del que aspira a la perfección”<sup>31</sup>

La particularidad que la maestra le imprime a la identidad del maestro reside precisamente en la entrega a la causa de los otros y es allí donde ella valora la vocación. Por otra parte hace hincapié en dos aspectos de la práctica docente, el primero en que la labor educativa no depende solamente del método sino de la ideología que el profesor porte con respecto a su labor y a su compromiso con la comunidad (el hábitus); el segundo aspecto es reconocer la capacidad transformadora de la educación y la responsabilidad que para el maestro conlleva.

El maestro Jose Reyes Pimentel defiende la identidad del maestro, como profesional en los siguientes términos:

“El gobierno de la República tenía el concepto de la escuela como nudo vital de la comunidad y del maestro como orientador y guía social, y no estrictamente como pedagogo. El maestro, entonces, debía ser además de la fuente de instrucción para niños y adultos, un orientador y un guía. No precisamente un líder ejecutivo, pero sí en todos los caso, un consejero, un asesor, un elemento activo que participara en todos los aspectos de la existencia ejidal y que enfocara particularmente su atención sobre los problemas de la producción y sobre las condiciones sociales de mujeres, niños y hombres”<sup>32</sup>

Aún cuando este maestro plantea la actividad del profesor mas allá de la simple tarea académica, no abandona su status de superioridad, al plantear que es en calidad de asesor su trabajo comunitario, pues su perfil obedecía a un proyecto pedagógico estatal, y no lo reconoce como algo intrínseco a la labor magisterial.

El maestro de Durango, Simón Villanueva describía su identidad así: “de 1940 a 1952, en una época muy difícil para nosotros los maestros rurales que, por haberse implantado en el artículo 3 constitucional la escuela socialista, la educación laica y el aniquilamiento del latifundismo, tuvimos como enemigos gratuitos en primer lugar a los hacendados, que les ordenaban a su peones acasillados que nos ayudaran en nada y, en segundo lugar, a los sacerdotes, porque toda la labor social que hacíamos en un año, con un sermón la desbarataban.”<sup>33</sup>

El discurso reconoce que la identidad del maestro formaba parte de un contexto social de impulso al campo, en el que se establecieron dos polos de identidad antagónicos, uno conformado por los campesinos y los profesores rurales y el otro por los hacendados y la iglesia.

<sup>31</sup> Op. Cit. “Los maestros y...” Tomo Norte, pág.75

<sup>32</sup> Ibi. Dem. pág. 84

<sup>33</sup> Ibi. Dem. pág. 188

Se expresa la plena integración del maestro a las labores de la comunidad y se asume junto con los otros maestros como líderes campesinos, cuya labor sin embargo no fue comprendida por toda la sociedad. Finalmente califica a su actividad como labor social, identificada entonces con la buena voluntad y ajena a cualquier interés político.

El maestro Campuzano Mora se refería a la identidad del maestro argumentando que: “ Los maestros de rancho, como peyorativamente nos llamaban, haciéndonos favor además de otras lindezas, con nuestro método fonético, analítico, sintético, combatimos con buenos resultados la ignorancia de nuestros niños campesinos y con el mismo, el analfabetismo de los adultos, combatimos las discordias que existían de un rancho a otro, de una hacienda a otra comunidad, por medio del deporte. Combatimos latifundios, caciques y guardias blancas. Las múltiples necesidades que enfrentaba el maestro, lo hicieron estudioso de derecho, del Código Agrario, de la Ley Federal del Trabajo, curandero, líder, veterinario, yerbero. . .En las vacaciones de fin de curso, llegó a su ciudad natal y recorrió las oficinas gubernamentales exponiendo las necesidades de su comunidad. . . por fin y sin saber cómo, fue a parar con el diputado por el distrito en que se encontraba su ranchería, y poniendo atención a lo que le decía el maestro, le contestó:- Mi querido maestro, lo que quiere es transformar su comunidad.- ¡Eso! -casi gritó-. eso es lo que quiero.” . . . soy maestro rural federal al servicio de nuestra patria y como soldado de la misma, hoy estoy aquí y mañana sabrá Dios donde”<sup>34</sup>

El discurso del maestro desarrolla tres aspectos en la conformación de la identidad del maestro, la primera se refiere a la vocación como valor alto de la práctica docente, más valioso aún que la preparación académica, ya que la primera ayudaba según el relato a solventar las carencias de la segunda. Asimismo que la capacitación es valiosa cuando responde a las necesidades del maestro para poder ayudar a la comunidad.

El otro aspecto se refiere a aclarar que la vivencia de las carencias sociales eran las que determinaban la participación del profesor en el desarrollo de su comunidad y no los decretos de los superiores. En este sentido para el profesor firmante, es el contexto social y no la consigna la que determinó la identificación del maestro con los desfavorecidos. El tercero es la autodefinición de “servidor de la nación”

El profesor Felipe Hernández Gómez, de Hidalgo, menciona que, “Antiguamente ser maestro era un honor casi un apostolado. . .En la época actual, la situación ha cambiado; no todos los maestros son responsables, unos se ufanan por cumplir, otros ni trabajan y con doble plaza... Claro, no todos los maestros son iguales, para los que son responsables, dedicados al trabajo, mis respetos, para los que cumplen fielmente su apostolado: honor y gloria para ellos.”<sup>35</sup>

El maestro plantea que posterior a los 40 se ha dado un cambio en la identidad del maestro, sin embargo explica este fenómeno como negativo y en perjuicio del reconocimiento a la

<sup>34</sup> Op. Cit. “Los maestros y ...” Tomo Centro, pág. 193-204

<sup>35</sup> Ibi. Dem. pág. 39

labor magisterial, considera que debe ser un apostolado, es decir motivado solo por ayudar a los demás.

Igualmente, el maestro Donaciano Serna Leal defiende la identificación del perfil del maestro con los problemas del campo, y también reclama el centralismo que pretendía definir su perfil, argumentando que: “Los planes y programas de estudio se fueron modificando según las experiencias que se obtenían. La fórmula del maestro Sáenz continuaba vigente: escuelas para formar maestros del campo expertos en problemas del campo y para trabajar con los campesinos. Al regresar los alumnos de El Mexe de sus vacaciones de fin de año, en enero de 1941, se les dijo de sopetón que las regionales sufrirían una honda reorganización. La escuela de El Mexe ya no sería regional campesina ni tendría sistema coeducativo y corría el riesgo de no ser institución formadora de profesores.”<sup>36</sup>

En este caso el discurso manifiesta que sin consulta y sin aviso, se introdujo una modificación en el perfil profesional de los maestros rurales. Contextualizando, las causas de este cambio en la identidad del maestro, fueron producto de la política de conciliación del gobierno de Avila Camacho, que no respetó todo el trabajo pedagógico de las escuelas al ceder avances, en este caso la coeducación, para tranquilizar a los opositores a la política educativa. En resumen se pretendió construir desde el centro la identidad del maestro, atendiendo más la extensión del poder que el aspecto pedagógico.

El maestro José Sánchez Jiménez, definía en concreto la identidad del maestro así: “El profesor era, a la vez que maestro, consejero voluntario de las autoridades y del los hombres y mujeres con problemas. Era el licenciado que defendía las causas nobles y justas; el médico que curaba lo mismo el cuerpo que el alma; el juez que impartía justicia; el sacerdote que rezaba el rosario con la ayuda de algún libro que le prestaban por allí. También era el ingeniero que deslindaba terrenos y aconsejaba técnicas agropecuarias avanzadas, era incluso, el secretario de todo enamorado, el alcahuete de los muchachos. . . El profesor todo lo sabía, todo lo podía, todo lo hacía; era un todólogo. El señor inspector era el clásico capitalino de traje y corbata. Tal vez fuera un conocedor teórico de las ciencias de la educación, pero desconocía cómo aplicarlas en el medio rural”<sup>37</sup>

El reconocimiento social hacia el maestro provenía de la intermediación de éste en cualquier conflicto aún cuando traspasara su competencia, es decir participaba de la problemática cotidiana. Una vez más, como en casos anteriores, se muestra cierto rechazo a la imagen urbana, por considerarla ignorante de la situación del campo, también aparece otra vez la defensa de la experiencia en la práctica por sobre el conocimiento teórico.

La maestra Catalina Ortiz Silva, de Colima y Querétaro aclara, las vertientes que había tomado la identidad del maestro al comentar que: “. . . como se había implantado

<sup>36</sup> Ibi. Dem. pág. 67

<sup>37</sup> Ibi. Dem. pág.

pacientemente la educación socialista había maestros que no la entendieron y se extralimitaban en sus ideas; no supieron comprender la verdadera ideología de la educación socialista, creían que esa orientación consistía en hablar de Rusia, del comunismo. Pero no se trataba de eso, sino de cultivar en la mentalidad del campesino su igualdad con toda la gente del mundo.”<sup>38</sup>

Esta profesora toca las dos identidades que la población tenía del maestro, una era el del militante comunista y el otro, el maestro defensor de las causas de los campesinos. En este sentido la diferencia consistía en la asociación conceptual que se hacía al construir el imaginario de la educación socialista; una asociada a la implantación del modelo ruso y la otra a la reivindicación de los logros las clases desposeídas a partir de la revolución de 1910.

Por su lado Claudio Hernández Hernández de Tlaxcala y Puebla aborda la formación de la identidad del maestro ligada fuertemente a las comunidades y menciona que: “Cuando niño, un mal comer, un mal dormir y suficiente trabajo para ayudar a los padres en las rudas tareas del campo y del hogar, descalzo, con vestimenta humilde, raída y remendada, sin saborear un trago de leche o un trozo de pan; todo desnutrido y enclenque, pero con espíritu denodado para luchar en el estudio y salir triunfante... La sola pronunciación de la palabra me emocionaba. Ya me veía al frente de un grupo de niños, conviviendo con la comunidad tal y como nos lo describían los maestros de la escuela normal, porque nos aconsejaban buscar arraigo con los campesinos, ya que seríamos los defensores de sus intereses y protectores de su trabajo... teníamos que localizar al señor Isidro Candia para solicitarle una recomendación. Se trataba de un exgobernador tlaxcalteca y en funciones de jefe del Departamento de Asuntos Indígenas.- Que lastima que no pueda ayudarles en darle una plaza en este departamento, aquí solamente estamos contratando a maestros egresados de la Escuela Nacional de Maestros. En cambio, les voy a dar una recomendación para que vayan a la SEP, a la Dirección General de Escuelas Primarias de los Estados y Territorios. En esa dependencia le pueden conceder una plaza de maestro rural... En 1947 tuve conocimiento de la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y que los maestros rurales que estudiamos cuatro años en la normal rural o regional campesina, solamente se nos iban a reconocer dos años... en el hotel en México... nos juntábamos seis personas para hacer la cooperacha y pagar el hotel... así nos pasábamos realizando nuestros estudios... para cubrir el requisito ante la Secretaría de Educación Pública. Los alimentos... nos colábamos en los comedores de la Escuela Nacional de Maestros o del Politécnico Nacional donde nos decían “gaviotas” porque comíamos las sobras de los alumnos. . .”<sup>39</sup>

Los aspectos de la identidad del maestro en la década de los 40 que nos presenta el profesor, aparte de una plena identificación con la clase baja por formar parte de ella son:  
a) un perfil contradictorio al asignar profesores, pues para escuelas con población indígena se elegían a maestros cuya identidad era urbana y no se aceptaba a profesores más cercanos a la cultura indígena, los resultados eran que si los maestros de extracción rural y que

<sup>38</sup> *Ibi. Dem. pág. 183*

<sup>39</sup> *Ibi. Dem. pág. 90*

manejaban la lengua de la región experimentaban ineficacia en su labor con indígenas, cuanto más los otros formados en la ciudad.

b) En el trabajo con la comunidad se involucraban otros miembros de la familia de los maestros, para lograr cubrir todas las actividades y para lograr una mayor integración con la comunidad.

c) La imposición de cursos de capacitación que se impartían fuera del contexto de trabajo y en detrimento de la economía del maestro.

El profesor Ernesto Romero Sánchez, del Estado de México, menciona que: “. . . esta misión, aparte de llevar el alfabeto a la niñez, era la de cumplir con una labor social, la de enseñar mejores formas de vida por medio del trabajo, para liberar a las comunidades del atraso en que se encontraban y aún se encuentran algunos grupos étnicos, apartados de la civilización. Esta fue y debe ser la verdadera labor del maestro, la labor salvadora del pueblo mexicano... procuraba encauzar a la comunidad con miras a su mejoramiento... cada maestro hace o debe hacer de su comunidad y de su escuela lo que crea que se puede hacer en beneficio de la niñez y comunidad en general”<sup>40</sup>

De nuevo aparece el trabajo para mejorar las condiciones de vida de la comunidad como característica principal de la identidad del maestro, para lo cual se necesitaba libertad de acción, el enunciante se autodefine como redentor social.

El profesor Antonio Luna Hernández, que se desempeñó en Ver., Chis., Mich., Hgo., S.L.P., y Qro, menciona otra faceta de la identidad del maestro al integrarse a la comunidad, cuando relata que, “En Matlapa tuve la gran satisfacción de casar a tres alumnos. Fungí como padrino y, como lo merecían por tratarse de alumnos distinguidos, convencía a maestros y alumnos de ayudarlos construyéndoles sus casas. Les dimos muebles y herramientas de acuerdo con su especialidad para que pudieran trabajar en sus comunidades.”<sup>41</sup> En este sentido, la integración a los ritos sociales era una faceta más de la identidad de los maestros, el ocupar nombramientos honorarios, como el de “padrino”, formaba parte del reconocimiento que se le daba en la comunidad.

Otro elemento de identificación del maestro lo presenta el profesor Juan Valdez Aguayo, de Zacatecas, al mencionar: “...sólo me preocupaba qué iba a hacer frente a los niños aquel joven que apenas hacía unos días se dedicaba a confeccionar sombreros de palma, sin ninguna preparación pedagógica, sin experiencia y sin ninguna perspectiva, puesto que todo pensó ser, menos profesor... Intuitivamente suponía que la tarea de profesor rural no consistía solamente en atender las actividades docentes, tenía una vaga idea de que la tarea debía extenderse a toda la población” Dado el problema que presentaban los prejuicios de los padres, era muy cuidadoso en el trato con todos; revisaba primero a los alumnos que tenían mas problemas en el aprendizaje para darles atención preferente. Con éstos iba hasta

<sup>40</sup> Ibi. Dem. pág. 103

<sup>41</sup> Ibi. Dem. pág. 143

su pupitre cuando era necesario y con los mayores, hombres y mujeres, los invitaba a trasladarse a mi mesa de trabajo para atenderlos frente a todo el grupo”<sup>42</sup>

Este discurso presenta otra faceta de la identidad del maestro que se presentaba frecuentemente y era la de incorporarse al magisterio por ser la única salida que se presentaba en el medio rural para asegurar un sueldo constante y ascenso social, ya que ese contexto son pocas las oportunidades de empleo.

Por otra parte, había que consecuentar los prejuicios sociales con tal de mantener la asistencia a la escuela; así como organizar una jornada de trabajo que abarcaba todas las horas disponibles del día.

Nuevamente el maestro de Yucatán, William Brito Sansores enfatiza, la contradicción de la identidad del maestro, entre su labor como redentor y su superación laboral y profesional, obstaculizada por el centralismo burocrático, así lo explica:

“Los maestros de esa época, hasta los años 50 tenían una especie de mística, de apostolado, producto de algo difícil de explicar... El maestro sentía la obligación moral de cumplir con su deber, de ayudar a los desvalidos, de procurarse la elevación económica, cultural y moral de los niños y el mejoramiento, en los mismos sentidos, de la comunidad. El maestro del poblado era una persona insustituible... Era el líder de la comunidad y podemos asegurar que en ese tiempo el maestro abrió brecha para llegar a un México mejor. Ya se habían cumplido más de 16 años de trabajo eficiente y entusiasta a mi juicio, cuando consideré que era muy justo se me otorgara una plaza de inspector. Ya en la Secretaría de Educación... Diariamente iba a la oficina del estimable maestro campechanón y así transcurrieron varias semanas mis grandes ilusiones fueron muriendo una a una... yo ya había tomado una determinación y le dije: Si el 31 de diciembre de 1951 no logro ser inspector federal, el día primero de enero me amanecerá fuera del servicio educativo... comencé a dar clases en la Escuela Normal... el Instituto Tecnológico de Mérida solicitó mis servicios... en la escuela de Enfermería de la Universidad de Yucatán fui nombrado catedrático... Aprovechando mi tiempo en las noches. . estudié durante cuatro años la licenciatura de filología maya... Actualmente soy catedrático de la Facultad de Ciencias Antropológicas”

Este discurso aborda dos aspectos en la construcción de la identidad del maestro, la mística del trabajo magisterial y la profesionalización del trabajo. Respecto al primero los logros se ubican en el plano moral, el segundo toca el plano objetivo, donde las satisfacciones morales (haber ayudado al prójimo), ya no son suficientes para completar el deseo de superación. El maestro no se conforma con tener la conciencia tranquila, necesita el reconocimiento social y económico. El avance en la práctica docente tiene dos sentidos, el bien de los demás, y el bien propio.

---

<sup>42</sup> Ibi. Dem. pág. 107 y 112

El profesor Septimio Palacios, de Campeche y Chiapas, también relata la defensa de la identidad del maestro como trabajador asalariado, que él mismo hizo cuando. "... el Senado de la República hizo que el señor Presidente por conducto de Educación, en 1948 citara a ocho maestros a una sesión, a la que me tocó concurrir. El presidente del Senado nos preguntó qué razón tenía el magisterio para invadir la SEP en forma violenta habiendo sido gravemente herido un maestro. Contesté que la razón suprema consistía en que los sueldos que percibíamos no eran suficientes para convivir con dignidad con la comunidad a la que servíamos... y que en mi concepto debía atenderse a la formación de un escalafón que incluyera al secretario de Educación Pública y a sus principales colaboradores, y naturalmente a los maestros..."<sup>43</sup> Una vez más se manifiesta la lucha de dos identidades, la de apóstol y la de trabajador.

El maestro Lilio Cab Baz, relata su trágico caso, relacionado al problema del centralismo que definía el lugar de trabajo sin considerar el lugar de residencia, y una vez más se plantea la inconveniencia del bajo sueldo agravado por las implicaciones que tiene el trabajo en comunidades extrañas al medio en que se habían desarrollado los profesores. En esencia el profesor relata que:

"Desde que sufriera en la ciudad de Cuernavaca la muerte de una hijita que no pudo sobrevivir a consecuencia del cansado viaje de Yucatán al Estado de Morelos, siempre me imaginé que mientras estuviéramos fuera de nuestra tierra natal, quedábamos expuestos a experimentar otras desgracias sin poder ser auxiliados oportunamente por los familiares... Cábeme manifestarle que todos los compañeros de las Oficinas de la Dirección de Educación Federal en la ciudad de Jalapa, presenciaron cómo tuve (también) que luchar, para ver si lograba salvar a mi esposa de la enfermedad que la aniquiló. Quizá la ciencia médica hubiera logrado vencer la enfermedad, pero dada la constitución física de mi esposa, a falta de buenos alimentos que no podíamos proporcionarnos a causa de mi escaso sueldo y tener que resolver los problemas de pagos de crecidas rentas, imposibilitó salvarla."<sup>44</sup>

Un elemento más era el contexto burocrático del que dependían los maestros, el maestro Asterio Salazar Carrillo", en una carta con referencia, Peto Yuc., 27 de septiembre de 1943, mencionaba que:

"Tengo el honor de poner a su superior conocimiento, que el C. Director de Educación Federal en el Territorio de Quintana Roo, se ha negado a contestarme todas las comunicaciones que le he puesto desde a principios del mes de junio del corriendo año, al grado de que este Sr. no me ha comunicado hasta la fecha el lugar donde debo prestar mis servicios durante el presente año escolar, o en su defecto si he quedado cesado por alguna falta grave que yo no recuerde. Desde el 1/o. de junio Ppdo. se suspendió el pago de mis sueldos por no encontrarse correctos los datos dactiloscópicos de mi filiación. . .Ante la injusticia de que soy víctima, a Ud. C. Secretario, ocurrió suplicándoles, me comunique

<sup>43</sup> Op. Cit. "Los maestros y..." Tomo Sureste, pág. 90

<sup>44</sup> Carta de fecha 2 de agosto de 1943, enviada al Subsecretario de Educación, con copia para Avila Camacho, AGN

desde que fecha estoy cesado como Director de Escuela Semi-Urbana con servicios en el territorio de Quintana Roo, y en que se funda el cese, pues aunque no tengo deseos de defender mi puesto para conservarlo, pero si tengo el deseo de retirarme con decoro renunciando. . .”<sup>45</sup>

Mas adelante, en el mismo archivo pero con fecha 4 de febrero de 1944, aparece otro documento en el que: “. . .exponiéndole una vez mas la injusticia que sufro de la dirección de Educación Federal en el Territorio de Quintana Roo. . . donde trabaje durante trese años consecutivos sacrificando mi juventud mis energias mi salud y todo cuanto prolongación de vida podría darle a un ser humano, y ante la circunstancia. . . ocurro suplicando acepte mi renuncia, como Director de Escuela Semi-Urbana. . .”<sup>46</sup>

Otro aspecto del entorno en que los profesores desarrollaban su practica docente era la burocracia educativa, aunada a la inseguridad laboral. Lo cual revela una contradicción; pues si bien una de las tareas de los maestros era orientar a la comunidad para salvar los obstáculos de la burocracia, en la gestoría de sus asuntos (sobretudo en relación a la tenencia de la tierra), ellos mismos se encontraban inmersos en un aparato educativo centralizado, en el que la comunidad no tenía injerencia, ya que no intervenía en la designación del profesor para la comunidad. Otra contradicción era que muchos profesores ingresaban al magisterio por considerarlo una opción mas segura de ingreso económico, (pues recordemos que se enfrentaba una crisis agrícola nacional) pero cada ciclo escolar se vivía la angustia respecto al sitio geográfico al que serían asignados. Casos como estos es frecuente encontrarlos en documentos enviados a funcionarios diversos, en el periodo.

El maestro Salvador Campuzano Mora relata otro aspecto de la situación económica, aunado a las diferencias laborales de los maestros federales y los estatales:

“-Buenas tardes, señor tesorero- clamó el profesor municipal. - ¿Ya viene otra vez profesor?  
- Señor, hace tres meses que no me paga - Bueno y de donde quiere que le pague si no hay un solo centavo en la caja

El maestro rural federal no aguantó la ofensa hecha a su compañero y le dijo:

- Señor tesorero, mi compañero no fiscaliza, reclama lo que le pertenece y estamos informados que tiene dinero suficiente para pagarle su raquíto sueldo... Decían que el burro que trabajaba más, tenía menos pelos. Perdonando la injusta comparación, nuestros aguerridos e infatigables maestros rurales estaban pelones por la poca paga y el exceso de trabajo; pues eran auxiliares sin sueldo de las delegaciones, de Salubridad, Agraria, del Trabajo y Previsión Social y por lo tanto eran enfermeros, deshacedores de entuertos ejidales, organizadores de comités de todo y para todo, campañas en favor o en contra de eso o de aquello. Dentro de esta febril actividad abrasadora se fue formando la organización escolar al grado que la encontramos ahora”<sup>47</sup>

<sup>45</sup> Carta enviada al Secretario de Educación Torres Bodet, AGN

<sup>46</sup> Ibi. Dem.

<sup>47</sup> Op. Cit. “Los maestros y...” Tomo Norte, pág.213 y 219

Si bien los maestros rurales adscritos a la Secretaría de Educación Pública desarrollaban su labor en condiciones de carencia, la situación de los maestros rurales adscritos al municipio era aún más crítica, pues estaban sujetos al libre albedrío de la autoridad, que no se sentían comprometidos con los maestros porque como ya se mencionó no tenían intervención en su designación, únicamente en el sostenimiento de la escuela y en el pago del sueldo, sumado a que no era un compañero de la comunidad, era un extraño, con buenas intenciones, pero al final de cuentas un extraño. La necesidad de ser aceptados, porque de ello dependía su empleo, era otro factor que llevaba al maestro a involucrarse en los problemas de la comunidad.

La situación económica no correspondía con la amplia gama de actividades, que por "obligación moral", tenía que desempeñar el profesor. De esta situación los profesores eran completamente conscientes, pero debido a la falta de oportunidades laborales que ofrecía el campo mexicano, era una disyuntiva de tomarlo y conformarse o dejarlo y vivir en condiciones peores.

### 6.3

#### **Condiciones materiales que influyeron en la definición de la práctica docente**

En este apartado se manifiesta con mayor claridad como entre la emisión y recepción del discurso median las condiciones objetivas en que se encuentran los sujetos educativos. Es a partir de su contexto particular que los profesores daban significado al concepto de práctica docente.

Las diversas identidades, de apóstol, de líder, de intelectual, o de intruso, se forjaban de acuerdo a la integración de varios elementos en la personalidad del maestro, algunos de estos elementos tenían que ver con su historia personal para llegar a ser maestros, con los valores en que había sido formado por su familia, hasta con el carisma y al apariencia física. Pero de gran importancia eran los elementos de las actividades que desarrollaba en la comunidad y las condiciones materiales en que desarrollaba sus actividades. A esto último hacen referencia los siguientes discursos.

El maestro Luis González relataba las vicisitudes de la distancia, cuando comenta que "... después de recorrer 10 a 12 leguas que hay de sus escuelas al pueblo donde viven (cada ocho días) llegan a sus casas entre 2 y 3 de la tarde del viernes, se vuelven el lunes entre 8 y 9 de la mañana, a andar la misma distancia, por lo visto, lunes y viernes no dan clase; un día que tampoco tiene alumnos cada semana, el día de comercio que hay en su pueblo donde trabajan o inmediato."<sup>48</sup>

Es evidente que una constante del trabajo escolar del maestro de la década de los 40 era la considerable distancia que existía entre su lugar de origen o de residencia y el lugar de

<sup>48</sup> Op. Cit. "Los maestros y..." Tomo Sureste, pág. 69-72

trabajo, y más allá de las causas de esta situación, las consecuencias eran la posibilidad de desarraigo y un interés superficial, o sin posibilidades de respuesta, hacia las situaciones que se vivían en su comunidad de trabajo. Aunque no hay que olvidar que la situación del campo mexicano era similar en algunas regiones, las condiciones concretas, varían de una comunidad a otra.

La maestra Delfina Alcantar Huandurraga, comentaba que la práctica docente se veía afectada, en casos como el de ella, "... pues vivimos en una de las zonas donde la vida es lo más caro que se pueda esperar, en una situación verdaderamente desesperante, debido al mísero sueldo que se nos paga que ni con mucho es comparable al que disfrutaban otros empleados federales que no tienen casi ninguna responsabilidad..."<sup>49</sup> Ella señala precisamente la indefinición laboral en que se encontraban los maestros, ya que si bien el valor social de su trabajo era altamente reconocido, se consideraba una labor de voluntariado y por lo tanto no justamente retribuida, pero a pesar de esto era para algunos lo más seguro y la posibilidad de no tener que irse de braceros.

La situación de incomunicación era otra de las condiciones en que trabajaban los profesores, de ahí que se consideraran misioneros. Alejados de sus lugares de origen y sin vías de comunicación accesibles no quedaba otro remedio que buscar la integración a la comunidad que los albergaba, tal como lo describe la profesora Gloria Arellano Rocha, de Chihuahua:

"Por ferrocarril, que era la única manera de llegar al mineral de Santa Bárbara, nos dirigimos mi madre y yo el 2 de septiembre de 1940 a la escuela que en ese tiempo sólo tenía seis grupos, uno de cada año de primaria. Caminando a pie, con tacón alto y mi mejor vestido, remontando cerros y por angostos caminos y veredas, por fin divisamos la escuela."<sup>50</sup>

El maestro Felipe Hernández Gómez, de Hidalgo, relata que: ". . . Eran como las nueve horas y, con paso apresurado, como a 500 metros de la casa, sin fijarme, pisé algo como de hule. Me impresioné al ver una enorme culebra de cascabel que se arrastraba hacia una cerca de piedras. . . Comprendí que el viborón me inyectó su veneno mortal y que más tarde, tal vez acabaría cortándome la existencia. Todavía me revestí de ánimo y seguí mi camino para la escuela para avisar a mis niños que no daría clases para que no perdieran tiempo y se pusieran a repasar lo escrito en el cuaderno, para no olvidar lo que habían aprendido, pues por razones de fuerza mayor tenía que abandonarlos por unos días."<sup>51</sup>

Estas vicisitudes eran evidentemente situaciones accidentales, sin embargo, lo que justifica el comentario es imaginarnos las condiciones naturales en que el trabajo docente se desarrollaba y el sentido del deber que prevalecía en la ética de los profesores, donde el compromiso moral con los alumnos estaba siempre presente.

<sup>49</sup> Carta enviada a Avila Camacho, con fecha 10 de mayo de 1942; AGN

<sup>50</sup> *Ibi. Dem.* pág. 55

<sup>51</sup> *Op. Cti.* "Los maestros y..." Tomo Centro, pág. 27

Otros efectos del centralismo y la burocracia los relata la maestra Victoria Torres Rodríguez, de Tamaulipas, Veracruz, cuando cuenta que, “Azorada y de pie en medio e aquel camino polvoso y sin fin, observé lo que había a mi alrededor: Una cabaña pajiza a mi espalda, protegida por una cerca de palos. . . - ¡Hum. . . ! Aquí junto está la casa destinada a la profesora, son pocos niños, porque están desmantelando el campo; nos están concentrando a Ebano de la sección 3. Ya no queda aquí en Corcovado, como podrá ver, más que la casa donde se instaló la escuela, la oficina que sólo atiende llamadas para recibir ordenes, estas dos casas que pronto se llevarán, y la señora que asiste a los muchachos que también se irá. No puedo imaginar porque la mandaron a este lugar. ¿Tiene estudios?”<sup>52</sup>

En algunas situaciones, como esta, se combinaban el centralismo ignorante de la dinámica social que vivían las comunidades en donde se asignaban a los profesores, y las condiciones de escasez. Esta condición forjaba la imagen del profesor peregrino que iba de pueblo en pueblo, debido a la falta de concordancia entre los planes de cobertura educativa que se hacían en el centro y los planes de desarrollo de la comunidad.

La falta de material y mobiliario escolar, como elemento que influía en la definición de la práctica docente de los maestros la expone el profesor Simón Villanueva Villanueva, de Durango:

“Otro día muy temprano, apenas estaba saliendo el sol formé mi grupo y nos fuimos al río que está muy cerca de las casas y en la arena empecé mis primeras lecciones... Con cerdas que les habíamos cortado a los caballo y a los burros de la crin y de la cola hicimos pinceles y brochas; con el hollín que les quitábamos a los comales, al papel quemado y a la trementina líquida de los pinos, hicimos tinta negra y como no había cuadernos los ejidatarios nos daban papel de envoltura.”<sup>53</sup>

La innovación de material didáctico no era casual, se debía a la ausencia de material escolar, otra de las condiciones materiales en que se desarrollaba la practica docente, sin olvidar que a veces quienes tenían que proveer de este material era la propia comunidad, razón por la que el pueblo le tenía apego a la escuela era precisamente porque era una construcción, hecha por ellos mismos en un sentido amplio.

Respecto al horario del trabajo, los maestro que vivían en la comunidad que trabajaban, lo hacían de tiempo completo, pues la identidad que durante el cardenismo se le había adjudicado al profesor, así lo hacía ver, maestros entregados literalmente a su comunidad de trabajo, la maestra Paula García González, describe:

“... Terminaba la sesión académica a las 17 horas, y a las 17:30 atendía a las señoritas que acudían a recibir clases de corte, bordado y tejido. Los miércoles en lugar de estas clases atendía a las señoras, encabezadas por la señora esposa del juez, que acudían a recibir

<sup>52</sup> Op. Cit. “Los maestros y...” Tomo Norte, pág. 145

<sup>53</sup> Op. Cit. “Los maestros y...” Tomo Centro, pág. 187

orientaciones sobre higiene del hogar, prevención de enfermedades de los niños. . . y de accidentes... Diariamente a las ocho de la noche, atendía a los señores analfabetos para enseñarlos a leer y a escribir, pero también asistían jóvenes que se proponían ampliar sus conocimientos sobre aritmética, lenguaje y redacción de cartas... Suspendí las clases nocturnas y me dediqué a dirigir la instrucción de emergencia. Los concriptos observaban un comportamiento increíble. . ." <sup>54</sup>

El horario de trabajo de jornada completa era un factor más de las condiciones materiales, un horario que se apreciaba insuficiente debido a la multiplicidad de funciones educativas que el profesor tenía que desempeñar: la labor académica se ampliaba a la capacitación, a la utilización del tiempo libre, a la alfabetización de adultos, todo recaía en un solo personaje: el maestro.

En cuanto a la protección sindical el maestro Septimio Pérez Palacios, Campeche, y Chiapas, comenta que: "Corría el tiempo y carecíamos los maestros de preceptos legales y funcionario superiores que cumpliesen con los mismos, para que se respetara el escalafón y no hubiese víctimas hasta con 20 años de servicio que por caer mal a un supervisor, fuesen cesadas sin ningún recurso de apelación." <sup>55</sup>

La falta de un órgano de defensa de los derechos laborales era un factor material en contra de los profesores, sin embargo a la larga el remedio resultó aún peor, ya que el Sindicato se convirtió en otra institución centralizada que al igual que la SEP en muchas ocasiones desconocía las particularidades de la práctica docente.

Los textos anteriores son los más representativos de las diversas condiciones materiales de la práctica docente, y de cada una de ellas se pueden encontrar un sinúmero de relatos vivenciales.

La diversidad ideológica es la imagen del magisterio de la época; sin embargo la identificación de la práctica docente mas allá de simplemente impartir clase es una postura igual en la mayoría de los maestros. En este sentido la función social que les había adjudicado el cardenismo continuaba, la modificación interpeló a la identidad individual, que fue la que impidió la articulación magisterial en contra del proyecto que modificaba su práctica.

---

<sup>54</sup> Ibi. Dem. pág. 135

<sup>55</sup> Op. Cit. "Los maestros y..." Tomo Sureste, pág. 89

## REFLEXIONES FINALES

Regularmente se piensa que los procesos educativos están condicionados por la política educativa, expresada en planes nacionales de educación y leyes, así como por modelos educativos expresados en los planes de estudio. Lo que en realidad sucede es que el acto educativo involucra a personas concretas, cada una de ellas con una percepción particular de la sociedad, algunas veces diferente a la que la política educativa pretende inculcar.

En el acto educativo se condensa, y se concretiza la percepción que de lo político, lo jurídico, lo económico etc. tiene los sujetos que en él intervienen. En esta interrelación, se comparten significados y símbolos que algunas veces llegan a definir (a pesar de la institución) el perfil de cada sujeto. Esta dinámica es precisamente la que permite el desarrollo de la sociedad; pues si la escuela en realidad funcionara como homogeneizadora, la sociedad llegaría a paralizarse sin continuar su desarrollo histórico.

Hay que aclarar sin embargo que este intercambio de significados que definen el pensamiento de las personas, no es exclusivo del ambiente escolar. El maestro y el alumno de nuestro estudio no formaron la percepción que compartían en la escuela exclusivamente en ella, pero esta era el espacio de encuentro e intercambio.

Para entender a la práctica del docente hay que entenderla como una condensación del ser y del deber ser que se ha formado en diversos espacios de su vida cotidiana, que aparentemente se refiere a una manifestación aislada, a nivel microespacial sin resonancia más allá de la "vida común y corriente". Sin embargo retomemos otra vez la particularidad del acto educativo con la siguiente cita:

"La educación sólo es explicable como una organización particular del conjunto de los procesos sociales y, aunque los discursos pedagógicos tengan su propia lógica y su propia organización, no son ajenos a aquellos procesos que actúan necesariamente como sus condiciones de producción. A su vez la educación es condición de producción del transcurrir, cambiar, reproducirse de otras formas del quehacer social".<sup>1</sup>

Esta característica de sobredeterminación del acto educativo, es el proceso que imposibilita la hegemonía completa y total que pretende la educación. Entre la emisión y recepción de discursos media una gran diversidad de situaciones particulares en que se ubican los individuos. La sobredeterminación del hecho educativo involucra una multiplicidad de fenómenos que van desde el ámbito cultural, psicológico, económico, político, religioso, sexual, gremial, y otros tantos más.

La relación educando-educador, creado bajo el proceso de sobredeterminación, no es tan sencilla si se piensa en que cada uno de los involucrados es a su vez producto de una serie de situaciones que remiten también a su vez a formaciones discursivas particulares, las cuales a partir de esa relación educando-educador se modificarán, completarán o reemplazarán, siendo el resultado un proceso educacional. Pero recordemos una vez más que todos los actos, objetos, y palabras van dejando significados que determinaron la manera en que el maestro se explicaba como era o como debiera ser el mundo.

<sup>1</sup> Puiggros, Adriana. Sujetos, Disciplina y Curriculum. Edit. Galerna. 1990, p. 25

El conjunto de actividades "comunes" que caracterizan la acción de los hombres particulares, es decir aquellas actividades que posibilitan la sobrevivencia social, son precisamente las que crean la posibilidad de la reproducción social. Lo cual para nada significa que el contenido y estructura de la vida cotidiana sean idéntica en toda sociedad y en toda persona, pues en la reproducción particular hablamos del hombre concreto, los modos, las circunstancias y los momentos en que se da esta reproducción es diferente.

En nuestro caso, una característica general de la vida cotidiana de los maestros era que la acción y el pensamiento se desenvolvían en función de su ambiente inmediato. Su mundo muchas veces se restringía al ambiente más próximo; sin que por ello signifique que el aporte a la reproducción o transformación se quedara en el ambiente inmediato. Lo que para el maestro y el alumno era la "vida normal y natural", en el intercambio de pensamiento que se daba en la escuela hubiera podido dejar de serlo. Agnes Heller dice:

"En mi educar. . . repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo expreso también estas experiencias. . . me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo. . . Defender mi particularidad no significa evidentemente defender solamente mis motivaciones particulares o referidas a la particularidad sino también la totalidad del sistema que se ha construido encima. . ." <sup>2</sup>

La mayoría de los discursos provenientes de los maestros hacían referencia a su ambiente inmediato, y veían su práctica como algo natural; sin embargo, y debido a su particular función social, en sus manos estaba el construir en él y en los otros una conciencia transformadora de la realidad, ya que si se transforma la vida cotidiana particular, se influye en la transformación de la vida cotidiana social. Pero, para explicarse el plano, de lo macrosocial, había que arribar más allá de lo cotidiano y ser conscientes de que el conjunto de actitudes ante lo cotidiano forman sistemas más amplios que se inciden en la dinámica de la sociedad amplia.

En este sentido la política educativa a través de modelos y planes educativos como conjuntos de conceptos y valores, intentaban predeterminedar los significados (normas, contenidos, conductas) que reproducirán a su pretendido sujeto docente.

La categoría de habitus propuesta por Bordieau se usó en este trabajo para interpretar cual era el principio organizador del conjunto de significados y prácticas cotidianas. La mediación entre estructura y praxis es precisamente el habitus, en donde las practicas de los maestros no fueron reacciones mecánicas.

Si asociamos la noción anterior con la formación discursiva, el habitus es quien la estructura, quien permite que alguna representación sea más significativa que otra, más allá de la propia posición de clase, ello nos permite comprender las contradicciones entre miembros de una misma clase o grupo, o la concordancia entre los distintos grupos. Tal es el caso de la posible contradicción respecto al quehacer social entre profesores rurales y urbanos, o la coincidencia entre algunos profesores rurales y las propuestas de desarrollo que afectaban al campesino, o tantas otras situaciones que se reflejan en los discursos que analizamos.

---

<sup>2</sup> Heller, Agnes, Sociología de la vida cotidiana, Editorial Península p. 24 y 47

La escuela formaba parte de los espacios cuya misión era la de ser transmisores de hábitos, reiterando sin embargo que estos espacios experimentan luchas en su interior, en los que el individuo se forma. En la escuela, la transmisión de un esquema de pensamiento y acción podía o no ser explícitamente mencionado. El conjunto de actos, imágenes, etc. compartidos en la escuela dejaban significados muchas veces decisivos para el individuo, pero estos no siempre concordaban con lo que la escuela como institución pretendía, aunque el objetivo no fuera precisamente ese. Esto era frecuente en la época que nos ocupó, pues los maestros no se proponían explícitamente, como parte de su práctica, el confrontar a los hacendados o a la Iglesia, sin embargo sus actividades cotidianas los llevaban junto con la comunidad a ese antagonismo.

Por lo anterior, independientemente de que el discurso pedagógico estatal del periodo estudiado buscará modificar la práctica pedagógica del maestro, intentando sobreponer al hábitos de la escuela socialista, un sistema de disposiciones congruentes con la nueva ideología del desarrollo eran los hábitos adquiridos en su vida cotidiana, determinados por sus condiciones materiales de existencia, quienes en última instancia definieron la práctica educativa del docente.

Las alternativas pedagógicas no siempre se presentaron como propuestas acabadas; frecuentemente fueron acciones y opiniones sencillas y discretas, que sin embargo contienen elementos contrarios al modelo educativo dominante. Las propuestas que formaron parte de las alternativas pedagógicas estaban referidos a diversos elementos del proceso pedagógico, al educador y su quehacer político-académico, a los métodos educativos, a los medios y materiales de enseñanza-aprendizaje, a los contenidos, a la evaluación.

Tal como lo menciona Rosa Nidia Buenfil, se encontraron las siguientes características en los discursos analizados:

Encontramos diversos significados de práctica docente, según las diversas condiciones sociales en que estos fueron producidos, aún cuando se tratara del mismo sujeto productivo. De acuerdo a la evolución temporal, la gama de significados que fue adquiriendo el concepto de práctica docente "correcta", emitido por el Estado fue variando en el transcurso del periodo. Los conceptos de práctica docente fueron susceptibles de ser ligados a un nuevo significado, ya que las formaciones discursivas están expuestas a la irrupción de elementos externos que desarticulan el orden, produciendo alteraciones en los significados. Tal puede ser el caso que explica, porque algunos maestros, como organizadores de masas, primero ligaban esta tarea a un compromiso con el Estado, y después o en otros casos, convirtieron esta tarea en vehículo para combatir al mismo Estado, como sucedió con los maestros que incursionaron en movimientos de guerrilla posteriores al periodo estudiado.

Los maestros fueron portadores de un sentido de liderazgo comunitario como parte de su práctica cotidiana. Esto implicaba la potencialidad en ellos de ser los conductores de un proyecto que hubiera podido hacer frente al que impuso Ávila Camacho, pues el trabajo con la comunidad formaba parte de la mística del profesor, esta actividad era la evidencia de los mejores principios de nobleza, en síntesis era parte del hábito. Pero la pregunta que quedan son, ¿Por qué este hábito no pudo impedir la difusión del nuevo discurso que sería su

destructor? ¿Hasta dónde quedó la potencialidad de ser líderes de un proyecto alternativo al que se impuso como hegemónico? Las pistas para responderlas pueden ser las siguientes.

El trabajo cotidiano era el espacio concreto donde el profesor era participe de desacuerdos en relación con las condiciones de vida propias y ajenas, apropiándose del contexto para intentar modificarlo, pero como una estrategia de sobrevivencia únicamente. Su praxis se restringía a la resolución de necesidades ante las condiciones de vida, así como a elaboraciones mentales que intentaban dar explicación y solución a esas condiciones, pero en el marco de voluntades personales.

En el momento de lo colectivo, de la conformación de polos de identidad, de formaciones discursivas compartidas el maestro se identificaba como parte de un gremio, y como magisterio buscaba un horizonte compartido con los sectores dominados, articulados por desacuerdos y deseos comunes, en función de sus condiciones de vida.

Este momento permitió precisamente su inclusión en diversos sindicatos, y su apoyo a la formación de un gran sindicato que supuestamente defendería sus condiciones de trabajo por una parte, y por otra, como estrategia de resolución de su vida cotidiana se incluyó como parte de la comunidad campesina en donde se compartía el mismo objetivo de mejorar sus condiciones de vida. Además no olvidemos que este sector de la sociedad era su origen, con raras excepciones los maestros rurales eran de familia campesina.

Para explotar ésta fuerza colectiva era necesario que existiera la consciencia de otra realidad posible, que permitiera la concepción de un horizonte histórico compartido con los que formaba su polo de identidad. Es decir el magisterio capaz de imaginar un orden social distinto en el que se favoreciera a su sector y a los otros sectores que compartían el mismo habitus de clase.

Evidentemente para llegar al nivel de resolución anterior, que incluye a los anteriores momentos, y donde se dan plenamente las prácticas constructoras de realidad significaba que los maestros hubieran sido capaces de conducir un proyecto que articulara sus prácticas educativas comunitarias, con las prácticas comunitarias de los campesinos y los obreros, lo que implicaba modificar el sentido de Unidad.

Lo anterior también implicaba encontrar, no sólo planteamientos discursivos, relacionados con su presente y el entorno inmediato, sino algún planteamiento que vislumbrara otro proyecto de nación diferente al planteado por el discurso Ávilacamachista.

La constitución del magisterio como sujeto social se hubiera dado en la medida en que hubiera podido generar una voluntad colectiva y desplegado un poder que le permitiera construir realidades con direccionalidad consciente. Pero precisamente en este momento, fue donde empezaron a truncarse las mayores posibilidades de que los profesores se constituyeran como sujeto social, pues si bien alcanzaron el momento de lo colectivo, su polo de identidad se construyó solamente en el microespacio, aún cuando había signos de percepción de que su actividad tenía repercusiones macroespaciales.

Una razón más se encuentra en la sobreideologización de la discusión colectiva, que reproducía discursos avalados únicamente por su ubicación en determinado grupo o corriente política; esta situación fragmentó muchas veces la identidad de grupo.

Una causa importante en lo anterior fue la coyuntura de defensa nacional, a consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, donde se adjudicó a la escuela y a la actividad docente la responsabilidad de reforzarla u obstaculizarla. El discurso de la Unidad Nacional unió a los maestros en torno al Estado-Nación, y a la vez los desarticuló como grupo con una misma identidad y problemática.

El fantasma de la guerra dejó en los maestros la lección de formar en los individuos los valores de tolerancia y conciliación, y la necesidad del desarrollo económico industrializador, por ello, la práctica docente se ubicó en la no confrontación, que ayudo a negar lo político pedagógico, y en el trabajo como una necesidad cotidiana de sobrevivencia, y como requisito para el desarrollo económico del país, pero no de lucha por el poder. .

Como síntesis presentó los principales significados que configuraron la práctica docente del maestro:

#### *Significados sociales que configuraron la práctica docente*

##### 1. Los que construyeron el discurso hegemónico.

- Con la expropiación petrolera, y la mayor inversión industrial, así como la alianza económica y militar con Estados Unidos comenzó a cobrar tendencia el predominio de lo urbano por sobre lo rural
- Precisamente para impulsar lo anterior, se alentó a la iniciativa privada por todos los medios posibles, incluyendo la eliminación de los discursos del concepto y símbolo de la educación socialista, que implicaba también la eliminación de aquello que en la práctica del maestro la evocara.
- Con el pretexto de la expropiación petrolera primero, y de la guerra después, se difundió ampliamente el discurso que exigía la Unidad Nacional en todos los espacios de la sociedad.
- La participación en la guerra colocó a México en un grupo de países con mayor nivel de desarrollo que el nuestro, que significaron un parámetro de comparación e imitación de su proceso de desarrollo, principalmente de Estados Unidos.
- Todos los sectores, incluyendo a los opositores del gobierno, apoyaron la urgencia de la Unidad Nacional y de que la escuela se responsabilizara de llevarla a cabo. Lo que implicaba dejar de lado cualquier acto u opinión que dividiera a los individuos.

Los discursos emanados de las situaciones anteriores no iban dirigidos a los maestros únicamente, pero la apropiación e interpretación que de ellos se hicieron fue utilizada por diversos grupos para criticar o enaltecer la labor docente.

##### 2. Los que construyeron quienes ejercían el poder desde las instituciones de gobierno

- La jerarquización del bien común por encima de las aspiraciones individuales, condicionando con ello la participación política del gremio magisterial.
- El maestro era el encargado de lograr la paz para el futuro a través de la educación.
- La democracia debía ser entendida como tolerancia y conciliación

- Se asociaba conceptualmente unidad, entendida como no enfrentamiento, con educación al servicio de la democracia (bajo el significado del punto anterior) y con nación (que significaba “todos”).
  - El mejor camino para lograr la paz era vaciar las ansias de lucha en el trabajo para aumentar la producción, por ello la unidad nacional era un requerimiento para el progreso material y espiritual de México
  - La dicotomía que se presentaba era solidaridad humana vs. antagonismo de clase
  - Con la reforma a la Segunda Ley Orgánica de la Educación se plantearon como significado nuevo de educación socialista el de ajena (no contra) a la religión; y de nacionalismo el de anticonfrontación interna.
  - Se da cierta contradicción significativa al pedirle al maestro por un lado que se aparte de la contienda por el poder, y por otro se le exhorta para liderar a las comunidades para que eleven su calidad de vida. Por ello si bien se le pide fomento la creatividad, la reflexión y el cuestionamiento, se exige asimismo que circunscriba todo eso al respeto por las leyes. Se reconoce su calidad de líder social, pero se niega su pertenencia a una clase social, se plantea como un mediador comprometido con todos y con ninguno
  - Se le pide sea reflejo de las normas de urbanidad y formalidad urbanas
3. Los que construyeron los partidos políticos y los sindicatos
- En un primer momento, se buscara la eliminación de las diferencias de clase además de ponerse al servicio del pueblo, posteriormente se planteó como suficiente lo segundo.
  - Algunas veces se uso el concepto comunista como un adjetivo descalificador de cualquier práctica docente con la que no se estuviera de acuerdo
  - La militancia política aminoraba la calidad académica
  - Debía concientizar a la comunidad de los peligros que representaba el nazifascismo
  - Presentaban la disyuntiva, apóstol, asalariado, o político, como concepciones de maestro.
  - Se reconoce su capacidad de líder, pero se apela a su deber de obediencia para con la política presidencial, como signo de civismo.
  - Se propone una función más amplia y por ello más ambigua, de actividad docente para la comunidad, por actividad docente para la sociedad y para la nación.
  - La tarea del maestro consiste en lograr la especialización académica escolarizada, para estar a la vanguardia de las necesidades que el desarrollo industrial requería.
4. Los que construyeron los particulares, los padres de familia, la iglesia y algunos intelectuales
- Que las creencias religiosas no fueran contradecidas, ni con buena intención, por los maestros.
  - En general se le da un significado negativo implícito al concepto de educación socialista
  - Se plantea a la labor de educar como un acto noble, contrario a aspiraciones materiales
  - Se les considera manipulados
  - La actividad política es antagónica a la educativa
  - Su tarea era promover y participar en rituales que exaltarán las raíces nacionales
  - Los maestros eran los responsables de la estabilidad o inestabilidad de las comunidades
  - La educación socialista contradecía a la unidad nacional, pues creaba pugnas entre los sectores sociales.

##### 5. Los que construyeron los maestros

- Los gobernantes se hallaban alejados de sus gobernados, motivo por el cual algunas veces los proyectos que los gobernantes formulaban no estaban acordes con las condiciones reales de los gobernados.
- El artículo tercero constitucional de la educación socialista, era expresión del avance histórico en favor de las clases pobres
- El desarrollo intelectual de las personas dependía de sus condiciones de vida
- De la educación socialista debía conservarse el lugar que se le daba al trabajo práctico.
- Se interpretaron los cambios al sistema educativo como voluntarismo personal de los que tenían poder de decisión en la política educativa.
- La confrontación de la educación socialista con el catolicismo se debía a interpretaciones erróneas de lo que significaba la primera.
- La educación socialista promovía prácticas concretas para el mejoramiento de las condiciones en que vivían los campesinos
- La planeación de las actividades del maestro debían corresponder con las características de la comunidad
- Se establecen polos distintos de identidad entre los maestros rurales y los urbanos
- Estaban capacitados para opinar en la definición de la política educativa nacional
- Se plantea una identidad de compromiso total con la vida de la comunidad en la cual se laboraba; el trabajo comunitario respondía a una voluntad de servicio más que de poder.
- La labor del maestro no dependía únicamente del método sino del compromiso con la comunidad
- Reconocen que el antagonismo con los hacendados se debía a su trabajo con la comunidad.
- Se plantea que la labor docente no era comprendida y por eso descalificada
- Era el contexto social de carencias lo que determinaban la participación del maestro en la comunidad y no la consigna de la autoridad.
- Las críticas externas opacaron el trabajo pedagógico innovador de los maestros
- El grado de aceptación que se tuviera con la comunidad era un parámetro de evaluación de la labor docente
- De manera total se plantea que el salario no correspondía con el servicio que se prestaba
- La actividad magisterial era la mejor opción en el campo ante la crisis económica
- Era importante la cantidad de alumnos, como otro parámetro de evaluación de las tareas del maestro
- La comunidad en que se trabajaba casi siempre era diferente de la comunidad de origen, lo que implicaba mayores gastos.
- La inseguridad laboral y la burocracia era el ambiente en que el maestro desarrollaba su trabajo.

La diversidad de significados se debe precisamente a la multideterminación del acto educativo, y es prueba de que la concepción de los sujetos concretos no tiene una determinación única. Estos diversos significados, sin embargo, se articularon en un punto nodal (que por nodal es común), que era la oposición entre el trabajo pedagógico y el político.

Por las condiciones de marginación que los maestros identificaban en las comunidades en que trabajaban, se reconocía como legítima y defendible la práctica pedagógica que la educación socialista había difundido, caracterizada por la vinculación de la escuela con la solución de los problemas comunitarios, a través de acciones prácticas. Pero a su vez los maestros aceptaban

la supuesta oposición entre el trabajo académico desinteresado y aquel que se relaciona con la lucha por el poder, que desequilibraba la unidad nacional; esto hizo que también se legitimara este aspecto en el proyecto político pedagógico de los 40'. Dentro de esta situación ambigua y contradictoria se configuró la práctica pedagógica

## BIBLIOGRAFÍA y HEMEROGRAFÍA

- Aguilar, Monterde Alonso et. al.; México: riqueza y miseria; Nuestro Tiempo; México 1973;
- Abascal, Salvador; Mis recuerdos; Tradición; México 1980
- Adler, Lomintz Larissa; Una familia de la elite mexicana: parentesco, clase y cultura 1820-1980; Alianza, 1993 México
- Anguiano, Arturo; El Estado y la política obrera del cardenismo; Era; México, 1990
- APPEAL; Reflexiones críticas sobre el marco teórico de APPEAL; Documento preliminar (Mimeo ) (s.f.);
- APPEAL; Seminario: Diez años del proyecto APPEAL: Historia(s), resultados y perspectivas 14 de enero de 1992 UNAM - FFyL- Escuela de Pedagogía; Minuta
- Bartra, Roger et. al.; La izquierda en los cuarenta; Ediciones de Cultura Popular-CEMOS, México 1985
- Bermudez, J. Antonio y Vejar Vázquez Antonio, No dejes crecer la hierba; Costa Amic; México 1969
- Bourdieu, Pierre; Cosas Dichas; Gedisa; Argentina 1988
- Bourdieu, Pierre; Sociología y Cultura; Grijalbo – CNCA; México 1990
- Buenfil, Burgos Rosa Nidia; Las radicalizaciones en el cardenismo; DIE – CINVESTAV (Mimeo), México 1991;
- Buenfil, Burgos Rosa Nidia; Análisis de discurso y educación; (Mimeo); México 1991
- Buenfil, Burgos Rosa Nidia; Introducción al análisis del discurso(Mimeo), México 1985
- Campbell, Hugh; La derecha radical en México 1929-1949; SEP- Setentas, México 1976;
- Contreras, Ariel; México 1940, Industrialización y crisis política; Siglo XXI; México 1992

- Cordova, Arnaldo; La política de masas del cardenismo; Era México 1987;
- Correa, Eduardo J.; El balance del Avilacamachismo; Colegio de México; México 1956;
- Cosío Villegas, Daniel; Historia General de México, tomo II; Colegio de México – Harla; México 1988
- Cowart, Billy F; La obra educativa de Torres Bodet en lo nacional y lo internacional; Colegio de México; (s.f.) Jornadas # 59, México
- Cypher, James M.; Estado y capitalismo en México; Siglo XXI; México 1976
- Díaz, Cárdenas León; “La cooperación privada en la obra educativa”, en El Nacional; México 13 de enero de 1941
- Foucault, Michel La arqueología del saber; Siglo XXI; México 1990
- FSMNU (sin nombre completo); “El artículo 3º. Es una institución para combatir la ignorancia”, en El 21 de enero de 1941 Nacional; México
- Fuentes, Molinar Olac; Educación y política en México; Nueva Imagen; México 1988
- García, Solís Ivan; El sindicalismo democrático y la nueva educación, en Memoria # 30 Centro de Estudios agosto de 1990 del Movimiento Obrero Socialista Vol. IV julio, México
- Garrido, Luis Javier; El Partido de la revolución institucionalizada; Siglo XXI; México 1991
- Giménez, Gilberto; Poder estado y discurso, ; UNAM – FCPyS, México 1981
- González, Casanova Pablo; El Estado y los partidos políticos en México; Era; México 1983
- Heller, Agnes; Sociología de la vida cotidiana; Península, Barcelona 1991
- Hernández, Enrique; A. Gustavo; Rojas Trujillo, A.; Manuel Avila Camacho, biografía de un revolucionario 1986 con historia Tomos I y II  
Gobierno del Estado de Puebla;
- Ipola, Emilio de; Ideología y discurso populista; Folios ediciones, México 1982

- Labra, Jorge; "Opinión", en el Diario El Dictamen, México  
11 de febrero de 1941
- Laclau, Ernesto Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia  
1987 Siglo XXI; México
- Lechuga, Graciela; Ideología educativa de la revolución mexicana; UAM Xochimilco; México  
1984
- Ley Orgánica que reglamenta el artículo 3°. Constitucional; Diario Oficial de la Federación;  
México  
23 de enero de 1942
- Loaiza, Rodolfo T.; "lineamientos para el gobierno de Sinaloa", en El Nacional ; México  
3 de enero de 1941
- Loyo, Brambila Aurora; La unidad nacional; Martín Casillas editores, México  
1983
- Loyola, Rafael; Entre la guerra y la estabilidad política: El México de los 40'; Colección los  
noventa;  
1990 Grijalbo - CNCA, México
- Manguenow, H.; Introducción a los métodos del análisis del discurso; Hachette Latinoamérica  
México;  
1980
- Martínez, Della Rocca Salvador; Estado, educación y hegemonía en México; Línea, México  
1983
- Martínez, Verdugo Arnoldo (comp.); Historia del comunismo en México; Grijalbo; México  
1983
- Medina, Luis; Del cardenismo al Avilacamachismo; Historia de la Revolución Mexicana Tomo 18  
1978 Colegio de México ; México
- Meneses, Morales Ernesto; Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964; Centro de  
Estudios  
1988 Educativos - UIA
- Meyer, Jean; El sinarquismo: ¿un fascismo mexicano? 1937-1947; Joaquín Mortiz; España  
1979
- Monroy, Huitrón Guadalupe; Política educativa de la revolución 1910-1940; SEP., México  
1980
- Morales, Jiménez Alberto; Artículo "La nueva educación en México, las escuelas rurales", en El  
Nacional, 2 de septiembre de 1940 México
- Partido Comunista Mexicano; Organó informativo "La Voz de México", México

octubre a diciembre de 1939

Paoli, Francisco José; Estado y Sociedad en México 1917-1984; Oceano; México  
1980

Partido Comunista Mexicano; Conferencias pedagógicas comunistas; PCM – Ediciones de cultura popular, 1938  
México

Partido Comunista Mexicano; Proposiciones para el plan sexenal 40-46; PCM; México  
1939

Pelaez, Gerardo; Historia del SNTE; Ediciones de cultura popular, México  
1984

Puiggrós, Adriana; Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana  
1986  
Galerna; Argentina

Puiggrós, Adriana; Actividades de investigación en la formación de pedagogos, en Foro Universitario # 23 1982  
Época II; Buenos Aires

Puiggrós, Adriana; Crisis del sistema educativo. Hacia la transformación del sujeto pedagógico, en El  
1988  
Periodista; Buenos Aires

Puiggrós, Adriana; Educación popular en América latina; Nueva Imagen, México  
1984

Puiggrós, Adriana; Imaginación y crisis en la educación latinoamericana; Alianza – CNCA; México  
1990

Puiggrós, Adriana; Sujetos, disciplina y currículum; Galerna; Argentina  
1990

Robles, Martha; Educación y sociedad en la Historia de México: Siglo XXI; México  
1986

Sánchez, Pontón Luis; Artículo “Los nuevos sistemas educativos son estrictamente mexicanos”, en El  
20 de enero de 1941  
Nacional; México

Sánchez, Pontón Luis; Artículo “hay que educar una generación con los conceptos patria y democracia”, en 25 de enero de 1941  
El Nacional; México

Secretaría de Educación Pública; Los maestros y la cultura nacional (1920-1952) Volumen I al V;  
SEP – 1982  
CNCA Serie Testimonios; México

Semo, Enrique (coord.); México un pueblo en la historia, Tomos ; V y VI; Alianza editorial;  
México  
1989;

- Solana, Fernando et. al.; Historia de la educación pública en México; Secretaría de Educación Pública; México  
1981
- Solis, Leopoldo; La realidad económica mexicana; Siglo XXI, México  
1982
- Suárez, Gaona Enrique; Legitimación revolucionaria del poder en México; Siglo XXI; México  
1980
- Toledano, Lombardo; De la cátedra y el porvenir; Universidad Autónoma de Puebla, México  
1984
- Toledano, Lombardo; Artículo "Nuevo llamado a la unidad magisterial", en El Nacional; México  
5 de junio de 1941;
- Torres, Blanca; México en la Segunda Guerra Mundial; Historia de la Revolución Mexicana Tomo  
1979 19; Colegio de México; México
- Torres, Bodet, Jaime; Educación y concordia nacional; Colegio de México; México  
1949
- Torres, Carlos Alberto et. al; Sociología de la educación; PAX – CEE; México  
1988
- Torres, Septién Valentina; Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet; SEP – Caballito; México  
1985
- Towsand, William; Lázaro Cárdenas; Grijalbo; México  
1954
- Zemelman, H. y Valencia, Guadalupe; Los sujetos sociales, una propuesta de análisis, en Acta  
sociológica  
mayo-agosto de 1990 # 2 ; UNAM – FCPyS; México
- Zemelman, Hugo; De la historia a la política; Siglo XXI – UNU; México  
1989
- Zemelman, Hugo; En torno al razonamiento y sus formas, en Revista lenguas modernas # 16;  
México  
1989
- Zemelman, Hugo; Historia y política en el conocimiento; UNAM – FCPyS; México  
1983
- Zemelman, Hugo; Uso crítico de la teoría I: en torno a las funciones analíticas de la totalidad,  
1987 Colegio de México – UNU; México
- Zemelman, Hugo; Uso crítico de la teoría II: sobre lo cognoscible; (Mimeo), México  
(s,f.)

Zemelman, Hugo; Conocimiento y sujetos sociales, en Jornadas # 111; Colegio de México; México  
1987

Zemelman, Hugo et. al., América Latina Hoy; Siglo XXI – UNU; México  
1990

#### DOCUMENTOS DEL ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN

Todos los documentos se ubican en el grupo documental del periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho.

Como autor se consideró al firmante del documento

Algunas veces aparecen documentos (por ejemplo recortes periodísticos) sin la referencia de quien los hizo llegar a la Presidencia de la República.

Primera Ley Orgánica Reglamentaria del artículo 3°. Constitucional; Impreso en forma de folleto dirigido a integrantes del sistema educativo  
1940

Acción Nacional, Comité Ejecutivo; Carta dirigida a Ávila Camacho con la propuesta de texto del artículo 3°. Constitucional  
25 de septiembre de 1941

Becerra, Ramón; Carta dirigida a Ávila Camacho expresándole opinión sobre art. 3°. Anexa artículo publicado por Rafael Machorro en Diario local  
12 de febrero de 1941

Camacho, Ávila Manuel; Reformas el decreto de reorganización del Consejo de Educación Primaria del D. F.  
(s.f.)

Camacho, Ávila Manuel; Propuesta de reformas a la Ley Orgánica de la educación  
1941

Campesinos de Actopan, Hidalgo; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3°.  
14 de marzo de 1941

Castillo, Baltazar; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3°.  
Febrero de 1941

Cerdán, Jorge Gobernador de Veracruz; Carta dirigida a Avila Camacho respecto conflicto magisterial. Anexa copias de cartas de Adolfo Contreras, Director de Educación e Indalecio Sayago líder de la CTM que le informan sobre el mismo asunto  
Octubre de 1941<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cuando falta algún dato de la fecha es porque no aparece en el documento o es ilegible

Cerdan, Jorge Gobernador de Veracruz; Carta dirigida a Avila Camacho informándole sobre conflicto magisterial  
4 de octubre de 1941

Comisión Nacional de Fomento a la iniciativa privada; Carta dirigida a Avila Camacho manifestando apoyo a la política de Véjar Vázquez  
9 de diciembre de 1941

Comité Pro Porfirio Cadena; Copia del Desplegado "verdades en pro de los maestros" publicado en Diario Local  
4 de marzo de 1945

Consejo de la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3°. Anexan documento "una interpretación de la verdadera escuela socialista"  
1941

Delegación Sindical Almoloya Estado de México; Carta dirigida a Avila Camacho informándole sobre reuniones de unificación sindical entre profesores estatales y federales  
10 de noviembre de 1941

Diputado Alfredo Díaz; Copia dirigida al Diputado Dr. Felipe Ferrer, respecto a la reforma al artículo 3°. Constitucional  
22 de marzo de 1941

Director de educación Federal de Saltillo; Carta al Director General de Educación Federal informándole sobre conflicto magisterial en Piedras Negras  
12 de junio de 1941

Director General de Educación federal de Tlaxcala (s/n) Carta dirigida a Octavio Vejar Vazquez expresando opinión sobre Ley Orgánica  
14 de octubre de 1941

Ejido Cacaloxuch, Atlixco Puebla; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3°. Y solicitando garantías contra sinarquistas  
(s.f.)

Ejido Tesia, Sonora; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3°. Y apoyando aumento de sueldo a profesores  
(s.f.)

ESTERM Sección 8 Comité de Acción Femenil; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3°.   
10 de febrero de 1941

Federación municipal de Trabajadores; Telegrama dirigido a Ávila Camacho pidiendo apoyo a profesores de Torreón  
17 de marzo de 1945

Federación Regional de obreros Tahoneros de la Laguna; Carta dirigida a Avila Camacho pidiendo intervención en el conflicto magisterial de profesores en Torreón  
6 de marzo de 1945

FRMM Sección 8; Carta dirigida a Avila Camacho informando pugnas intergremiales  
8 de enero de 1941

Gobernador de Monterrey; (s/n) Copia del informe de educación en Monterrey  
Mayo de 1943

Gobierno de Tlaxcala (s/n); Documento dirigido a Ávila Camacho expresándole opinión sobre el Capítulo 18 de la propuesta de Ley Orgánica de la educación  
28 de febrero de 1941

Grupo Magisterial anticomunista de Cd. Juárez; Carta dirigida a Avila Camacho solicitando apoyo a las acciones del grupo  
18 de enero de 1941

Memorandum sin firma; Sugerencias para reforma al artículo 3º.  
1º. de marzo de 1941

N. Antoniano; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3º.  
6 de marzo de 1941

Natera, Panfilo Gobernador de Zacatecas; Carta dirigida a Avila Camacho informando conflicto magisterial . Anexan copia de carta firmada por Jesús Escobar, secretario general del FRMM informando el mismo asunto  
Agosto de 1941

Normalistas en Huelga; Carta dirigida a Avila Camacho informándole motivos de huelga  
23 de mayo de 1942

Normalistas en Huelga; Carta dirigida a Ávila Camacho solicitando intervención para no separar la Escuela Normal por sexos  
13 de abril de 1941

Novelo, Torres Ernesto; Gobernador de Yucatán; Copia del discurso "Mensaje a los maestros" dirigida a Avila Camacho  
(s.f.)

Organizaciones obreras y campesinas de Torreón; Desplegado aparecido en la prensa respecto al artículo 3º constitucional  
4 de marzo de 1945

Oscoy, Miguel; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3º.  
21 de febrero de 1941

Padres de Familia de Guadalajara; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3º.  
Enero de 1941

Padres de Familia de Maxcanú, Yucatan; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3º.  
18 de febrero de 1941

Padres de Familia de Tonalá, Jalisco; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3º.  
6 de enero de 1941

Poder Ejecutivo de Yucatán; Documento sin firma sobre la educación federal  
Sin fecha

Pontón, Sánchez Luis; Documento dirigido a Jesús González Gallo, secretario particular del Presidente de la República, expresándole opinión sobre reformas a la Ley Orgánica de la educación  
21 de febrero de 1941

Profesor Asterio Salazar; Carta dirigida a Torres Bodet, informándole renuncia motivada por injusticia laboral  
4 de febrero de 1944

Profesor Elias Soto Campos; Carta dirigida a los miembros del FRMM con copia para Ávila Camacho con la propuesta "orientaciones del sistema educativo nacional y el artículo 3º."  
10 de junio de 1941

Profesor Enrique Márquez; Carta dirigida a Avila Camacho expresándole apoyo en su política educativa  
7 de enero de 1945

Profesor Hilardo Contreras; Carta dirigida a Ávila Camacho manifestando apoyo a su política educativa  
7 de enero de 1945

Profesor Lilio Cab Baz; Carta dirigida a Subsecretario de Educación, reclamando derechos obstaculizados por la burocracia  
2 de agosto de 1943

Profesor Luis González Carta dirigida a Jesús González Gallo, secretario particular del Presidente de la República manifestando apoyo a la política educativa. Anexa documento "Todo nuestro esfuerzo para la escuela rural federal"  
2 de enero de 1943

Profesor Silvestre González Mundo; Carta dirigida a Ávila Camacho solicitando no se reforme el artículo 3º. Constitucional  
23 de octubre de 1941

Profesora Delfina Alcantara; Carta dirigida a Ávila Camacho solicitando intervención para lograr aumento de sueldo  
10 de mayo de 1942

Profesora Ma. del Carmen Calderon; Carta dirigida a Ávila Camacho manifestando apoyo a su política educativa  
6 de septiembre de 1941

Profesora Matilde Carmona; Carta dirigida a Secretario de Educación manifestando protesta por la reorganización de la Escuela Regional Campesina  
23 de febrero de 1941

Profesores de Tamazunchale, S.L.P.; Carta dirigida a Ávila Camacho informándole sobre conflicto magisterial  
(s.f.)

Profesores de Veracruz; Copia del Desplegado aparecido en Diario Local "La revolución marcha hacia el nazifascismo"  
(s.f.)

Profesores de Veracruz, Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3º.  
31 de diciembre de 1941

Ramírez, Leonardo; Copia de desplegado "los líderes atacan a los líderes"  
9 de marzo de 1945

Renovación, Diario local de Pachuca Hidalgo; Artículo "El magisterio víctima de punibles vejaciones"  
14 de diciembre de 1944

Rodríguez, Lomelí Pedro; Carta dirigida a Avila Camacho anexando tríptico respecto al artículo 3º.  
Febrero de 1941

Sánchez, Ramos Felipe y McDonald, Vargas A. Miembros de la Comisión de Estudios de la Presidencia de la República; Documento dirigido a Jesús González Gallo, secretario particular del Presidente de la República con las observaciones al proyecto de Reforma a la Ley Orgánica  
25 de febrero de 1941

Senadores del Congreso de la Unión; Dictamen de la propuesta de reforma a la Ley Orgánica de la Educación  
31 de diciembre de 1941

Sindicato de Cancioneros de Cd. Juárez; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3º.  
Constitucional  
28 de febrero de 1941

Sindicato de Obreros Industriales de Chihuahua; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3º.  
25 de mayo de 1941

SNTE Sección 15; Carta dirigida al director del periódico Renovación para dar a conocer a la opinión pública vejaciones a maestros en Hidalgo  
11 de diciembre de 1944

SNTE Sección 35; Carta dirigida a Avila Camacho informando conflicto magisterial  
Marzo de 1945

STERM Sección 18; Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3º.  
18 de febrero de 1941

STERM Sección 27; Copia del desplegado sobre situación laboral de los maestros  
Noviembre de 1941

STERM Sección 7; Carta manifestando opinión sobre conflicto magisterial en Yucatán  
12 de junio de 1941

STERM Sección 8; Carta dirigida al gobierno de Chihuahua, expresando "oposición al comunismo"  
12 de agosto de 1941

Subsecretaría de Educación Pública; Documento dirigido a Jesús González Gallo, secretario particular del presidente de la República informándole sobre conflicto magisterial en Yucatán (s.f.)

SUNTE, ESETE, STERM; Carta dirigida a Ávila Camacho, en donde informan propuesta de unificación sindical  
21 de agosto de 1943

Unión de Maestros de Yucatán; Carta dirigida a Subsecretarios de educación (sic) informándoles problemas laborales  
23 de octubre de 1942

Unión Nacional de Padres de Familia, (con un sello del Arzobispado de Puebla); Carta dirigida a Avila Camacho respecto al artículo 3º. Anexan documento "lo que es la escuela socialista"  
1945

Vanguardia Cardenista de Veracruz; Telegrama apoyando reforma al artículo 3º. Constitucional  
20 de febrero de 1940