



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**Reacción, tensión y oposición a las políticas educativas en el decenio de los treinta en
México**

**TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
LICENCIADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
(Opción CIENCIA POLÍTICA)**

Presenta:

Adriana Alejandra Sánchez Peralta

Asesor:

Maestro Samuel León González



México, D.F., Diciembre 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedico este trabajo a la mujer que me ha sido en mi vida ejemplo de humanidad, dignidad y amor incondicional: mi abuelita Hermelinda.

Agradezco...

al Maestro Samuel León por su guía invaluable, observaciones acertadas, críticas constructivas, su confianza y, principalmente, por las enseñanzas políticas que a través de sus conversaciones amenas me ha transmitido, ¡gracias!

a mis padres, José Guadalupe y María Elena, por su ejemplo de lucha, trabajo, dignidad, honradez y esfuerzo constante, porque ambos me enseñaron a trabajar y a nunca rendirme, ¡gracias!

a mis hermanos: Sinaí, Isaac, Elena, Mayra pero principalmente a José Luis por los triunfos que ambos hemos compartido y por los años que nos faltan para seguir siendo hermanos y, sobretodo, amigos, ¡gracias!

a la gente que ha decidido instalarse en mi vida y que desde nuestro “siempre” me ha querido tanto: mis amigos, mi familia por decisión, ¡gracias!

al Doctor Juan Pablo Córdoba Elías, por su enseñanza y conocimiento que nos dejó a mí y a todos aquellos que tuvimos la oportunidad de ser sus alumnos, ¡gracias!

Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM PE303911, *El federalismo en México y América Latina en el contexto de la globalización: estado actual y perspectivas*.

Agradezco a la DGAPA-UNAM la beca recibida.

ÍNDICE

Introducción	1
1. Aspectos generales de la población en edad escolar y magisterio en México durante la década de los treinta	5
1.1 Estructura del sistema educativo mexicano y la extensión de servicios escolares	5
1.1.1 Sobre el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal	5
1.1.2 Sobre la Escuela Nacional de Maestros	9
1.1.3 Sobre el Departamento de Enseñanza Secundaria	10
1.1.4 Sobre el Departamento de Enseñanza Técnica	12
1.1.5 Sobre la Universidad Nacional de México y la Escuela Nacional Preparatoria	12
1.2 Aproximaciones	14
2. Reformas educativas conflictivas de los años treinta	15
2.1 Educación laica	15
2.1.1 Lo laico	16
2.1.1.1 El Constituyente del 17	17
2.1.2 Oposición a la educación laica	20
2.1.2.1 El laicismo sin ideología	20
2.1.2.1.1 La educación racionalista	22
2.1.2.1.2 El auge regional de la educación racionalista	23
2.1.2.2 La oposición clerical	25
2.1.2.2.1 Contexto religioso al inicio del decenio de los treinta	25
2.1.2.2.2 La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF)	28
2.1.3 La última defensa oficial del laicismo	33
2.2 Educación sexual	34
2.2.1 Antecedentes	35
2.2.2 Protagonistas de la educación sexual	36
2.2.2.1 Intento de diálogo entre el gobierno y organizaciones de padres de familia	38
2.2.2.2 Medidas contestatarias de la UNPF frente a la educación sexual	40
2.3 Educación socialista	42
2.3.1 La Convención de Querétaro (1933)	42
2.3.2 La educación socialista en el Legislativo	44
2.3.3 El clero y la UNPF contra la educación socialista	47
2.4 Aproximaciones	53
3. El maestro	54
3.1 El maestro urbano	59
3.1.1 Plan de estudios de la ENM 1935	59
3.2 El maestro rural	62
3.2.1 Medios de preparación para los maestros del campo	63
3.2.1.1 La Escuela Regional Campesina (ERC)	63
3.2.1.2 Las Misiones Culturales	65
3.3 Instituto de Orientación Socialista (IOS)	66
3.4 Aproximaciones	68
4. Oposición y radicalismo ante la práctica de la educación socialista	69
4.1 La oposición moderada de la Universidad Nacional	69

4.1.1	Autonomía y libertad de cátedra	70
4.1.2	1933: revisión a la autonomía	73
4.1.3	La huelga de 1934	80
4.1.4	La técnica al servicio de la Patria. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) como un sistema educativo a nivel nacional para hijos de obreros y campesinos	85
4.2	La oposición violenta a la educación socialista	93
4.3	Aproximaciones	99
	Conclusiones	101

INTRODUCCIÓN

El periodo de los treinta en México es uno de más prolíficos en la Historia de nuestro país, abordarlo desde una visión del siglo XXI ofrece una lectura distinta a la forma en cómo se tomaron decisiones, se negoció, se resolvió o congeló un conflicto, es una mirada distinta al trabajo de los actores insertos en tiempo y lugares diferentes.

De primera instancia se debe dejar claro que no hay punto de comparación entre el México del siglo XXI y el de la tercera década del siglo XX. El Quinto Censo de Población (1930) tomó en cuenta variables necesarias para explicar la sociología del país que comenzaba a cimentar sus instituciones. El Censo informa de 16 552 722 individuos distribuidos en 1 969 365 km², 8.1 habitantes por cada kilómetro cuadrado; tan sólo la capital mexicana tenía 7470.55 habitantes por km². La mayor parte de la población estaba asentada en el medio rural que concentraba 11 012 091 (66.53 %) habitantes, en tanto que en el medio urbano se encontraban 5 540 631 (33.47 %).

La extensión y topografía accidentada implicaba dificultades para la comunicación, comercio e industria. Hacia 1932 la extensión de vías férreas sumaba 24 743.7 km, los caminos asfaltados y de terracería ascendían a 42 684. Los números nos presentan a un país con población escasa y mal comunicada, lo que acentuaba las diferencias y presentaba retos como el fortalecimiento de una identidad nacional.

Este trabajo tiene como propósitos analizar el estado de la educación pública en México durante el decenio de los años treinta del siglo XX, estudiar el trabajo de la Iglesia Católica a través de organizaciones civiles, como la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), que manifestaron su reacción, tensión y oposición a las políticas educativas de los treinta y comparar la reacción que generó en el ámbito urbano y rural la implantación de la escuela socialista.

La relación Estado-Iglesia en el decenio de los treinta resulta nutrida en experiencia debido a que ocurre entre el fin del movimiento cristero y el inicio del sexenio de Manuel Ávila Camacho, quien se declaró públicamente creyente y con

esto abrió la posibilidad a una relación menos hostil entre el Estado mexicano y la Iglesia Católica. Este lapso es campo de cultivo para la creación, apoyo y protección a organizaciones seculares y seculares con inclinación católica que se declararon en contra de las reformas sociales que impactaban al grueso de la población, ya sea en pro o contra de los intereses y del statu quo.

Tanto las reformas educativas como la religiosa tuvieron lugar en una sociedad heterogénea, en un México multicultural y en un país en donde aún habían líderes políticos regionales con proyectos “progresistas” los cuales tenían éxito si la Iglesia era débil, los campesinos contaban con tierras y había voluntad política, por ejemplo el sureste mexicano donde la educación racionalista floreció y donde los ánimos anticlericales y, sobretodo, anticatólicos aplicaron estrictamente la reforma eclesiástica en todo lo relativo a la propiedad, el registro de sacerdotes y los actos de culto público afuera de los templos. En un México con 16 179 667 católicos declarados las fricciones y surgimiento de grupos de oposición eran inevitables y más si se alentaban desde el púlpito. La tensión en la relación Estado-Iglesia se agudizó el 30 de noviembre de 1931 cuando se publicó en el Diario Oficial de la Federación la ley que fijaba el número de sacerdotes y templos.

Hasta ese momento habían pasado 10 años de la fundación de la SEP y el número de analfabetas seguía siendo alarmante, la estructura escolar era pobre, de tal suerte que los edificios escolares eran viejas construcciones rentadas que no contaban con los espacios para el programa educativo que incluía a la educación física y artística; el personal magisterial era escaso y estaba mal preparado, en especial los maestros del campo tenían serias deficiencias pedagógicas pues su preparación académica apenas contaba con los cuatro años de primaria básica.

El fortalecimiento del Estado surgido de la Revolución sería posible en tanto se construyera un poder político nacional y se construyeran alianzas, en decir, hegemonía política con perspectiva nacional. La creación de instituciones debería estar permeada por conflictos, cambios y teniendo una participación desde abajo, como lo menciona el Maestro Samuel León: “la experiencia nacional que podemos recuperar de esos años es el ordenamiento de las formas de hacer política y de la

creación de una infinidad de instituciones. Éstas no se moldearon sólo desde arriba, sino también desde abajo”¹.

Durante el proceso de institucionalización del Estado mexicano se dio fomento a la estructura educativa y adquirió sentido la construcción de identidad nacional. Sin embargo, aunque en 1929 se estabilizaron las fuerzas políticas y el Maximato sirvió como un régimen de excepción que devino en un régimen de transición, siguiendo la idea de Nicos Poulantzas, “La teoría de los periodos de transición no es la de una genealogía de los elementos, la de los orígenes, sino la de los comienzos de una nueva estructura”², los esfuerzos educativos aún no alcanzaban al máximo de la población, el analfabetismo persistía y la construcción de identidad nacional seguía siendo un concepto etéreo que tanto el oficialismo como grupos de poder llenaban con el discurso que convenía a sus intereses para mantener el statu quo.

Tanto el poder político, el Estado, como el poder eclesiástico, la Iglesia Católica, reclamaban el monopolio de la educación y, en tanto la Iglesia ejercía presión a través de asociaciones laicas, el Estado ampliaba la infraestructura escolar y capacitaba al magisterio.

El análisis de este trabajo se divide en cuatro apartados. En el primer capítulo se abordan los aspectos generales de la población en edad escolar durante la década de los treinta, la evolución del sistema educativo mexicano basado en el fortalecimiento y maduración de la institución encargada de consolidar la idea de educación nacional y que aseguraba el cumplimiento de las reformas educativas: la Secretaría de Educación Pública (SEP). Además, se dejará claro que la SEP no era una institución que integrara a todos los niveles educativos, por lo que la presentación de las características de la Universidad Nacional será imprescindible para entender la educación media superior y superior para el análisis posterior.

¹ León y González, Samuel (coord.), “Cárdenas y la construcción del poder político” en Samuel León (coord.), *El cardenismo, 1932-1940*, de la serie *Historia Crítica de las Modernizaciones en México*, México, FCE, 2010, p. 12.

² Nicos Poulantzas, *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, México, Siglo XXI, 1979, p. 197.

El segundo capítulo analiza tres proyectos de reforma educativa que generaron tensión y oposición entre distintos sectores de la población, principalmente organizaciones de padres de familia que reclamaban la educación de sus hijos como derecho divino y natural. El análisis se basa en la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) debido a que su aparición histórica ocurrió como protesta ante el artículo tercero de la Constitución de 1917 que determinó que la educación fuera *laica*, desde ese momento la UNPF se convirtió en férreo crítico y, muchas veces, opositor de las políticas educativas posteriores. Uno de los requisitos para formar parte de la UNPF era pertenecer a la Iglesia católica por lo que es importante analizar la influencia que ésta tenía en organizaciones seculares, a través de las cuales el poder eclesiástico se oponía a los representantes del poder político. En este capítulo se estudia la educación laica, sexual y socialista, siendo ésta última la que mayor reacción y oposición generó desde la propuesta del proyecto.

El proyecto de educación socialista fue presentado por legisladores del sureste mexicano, región donde permeó la educación racionalista que consideraba al maestro como plantador del porvenir, la importancia de estudiar a la figura del maestro reside en que éste era visto como el vehículo de transmisión de la ideología surgida de la Revolución y, más que el trabajo docente, su misión era ser catalizador de cambio social. Ahora bien, debido a las condiciones geográficas y demográficas del México de los treinta, no era posible esperar los mismos resultados educativos en una población urbana que en una rural, lo cual implica dividir el estudio del magisterio en el medio urbano y medio rural. Este estudio se desarrollará en el capítulo tercero.

Si bien en el segundo capítulo se analiza la oposición ante el proyecto de la reforma educativa socialista, en el último capítulo se estudia la oposición a la implantación de la escuela socialista dependiendo del medio, urbano o rural, en que fue instaurada. En este capítulo se analiza el papel del conflicto en un medio urbano para fortalecer instituciones como la Universidad Nacional o para crearlas como el caso del Instituto Politécnico Nacional, además se estudiará el conflicto en el medio rural que resultó en muertes y mutilación de profesores.

1. ASPECTOS GENERALES DE LA POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR Y MAGISTERIO EN MÉXICO DURANTE LA DÉCADA DE LOS TREINTA.

El 3 de octubre de 1921 el Diario Oficial de la Federación publicó el Decreto mediante el cual se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual unificaría al sistema educativo mexicano y sería el primer paso para la creación de una *educación nacional*, además de hacer efectivo el cumplimiento del artículo tercero constitucional que obligaba al Estado mexicano a dotar a la población de educación laica y gratuita en el caso de la primaria.

Para 1930 el sistema educativo mexicano había madurado y la SEP contaba con departamentos fundamentales para atender a la población nacional de 16 552 722 individuos, de los cuales 2 242 458 estaban en edad escolar pero solo 942 163 asistían regularmente a la escuela, situación preocupante en un país con 6 962 517 analfabetas, 4 525 035 alfabetos y 261 384 personas que solo sabían leer.

Los resultados que la SEP presenta en la *Memoria* de 1931 hablan de la evolución y maduración del sistema escolar mexicano que inició con cuatro departamentos en la SEP y se diversificó hasta contar con piezas fundamentales en el quehacer de la educación pública: el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, el de Enseñanza Secundaria, el de Enseñanza Técnica y el Departamento de Cultura Indígena, el cual atendía la educación rural, medio en el que vivía el 66.53% de la población total del país. Además, la SEP contaba con el Departamento de Bibliotecas y el de Bellas Artes, piezas claves en la tarea educativa.

1.1 Estructura del sistema educativo mexicano y la extensión de servicios escolares

1.1.1 Sobre el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal

En septiembre de 1929 la SEP convocó a una reunión de maestros y directores para definir los fines y alcances de la educación primaria en México, tal

convocatoria culminó en la Asamblea Nacional de Educación (agosto 2 de 1930). Hasta esa fecha la escuela primaria estaba dividida en dos ciclos: 4 años correspondían a la educación elemental y 2 años de educación superior, uno de los acuerdos de la Asamblea fue concretar la primaria en 6 años de estudio y que la educación tuviera orientación nacionalista, democrática, social y activa.

En la *Memoria de 1931*³ aparece lo cuantitativo de la estructura. El número de escuelas primarias tipo⁴ que funcionaban eran 25, de escuelas primarias fronterizas⁵: 1, escuelas urbanas⁶ y semiurbanas⁷: 310, escuelas rurales: 6 044 y escuelas comunales sostenidas por vecinos (antes escuelas de circuito)⁸: 316. Había un total de 8 913 maestros que atendían a 557 569 alumnos inscritos en las escuelas antes mencionadas además de las escuelas primarias anexas a las normales rurales y los centros culturales. Del más de medio millón inscrito había una asistencia regular de 425 193 alumnos. Si la repartición fuera equitativa, a cada profesor correspondería la instrucción de 62.55 alumnos.

Durante la segunda quincena de octubre de 1931 varios integrantes del Gabinete del Presidente Pascual Ortiz Rubio renunciaron a sus cargos, entre ellos el Secretario de Educación Pública, doctor José Manuel Puig, quien fue suplido por Narciso Bassols. El licenciado Bassols nació al final del siglo XIX y tuvo formación académica en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Escuela de Jurisprudencia de donde llegó a ser director, cargo al que tuvo que renunciar en 1929 luego de una huelga producida por su proyecto de exámenes trimestrales obligatorios.

Desde el 21 de octubre de 1931 y hasta su renuncia definitiva en 1934, el Secretario Bassols emprendió una reforma educativa que contempló los retos de

³ Citado en Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Universidad Iberoamericana, 2007, p. 576.

⁴ Escuelas que servían de norma y estímulo.

⁵ Tenía como objetivo impedir que niños mexicanos de la frontera con Estados Unidos cruzaran para recibir un tipo de educación diferente al mexicano, además de pretender afianzar el nacionalismo revolucionario surgido en los años veinte con la música y muralismo.

⁶ Ubicadas en la capital o sus alrededores.

⁷ Situadas en poblaciones del D.F. con carácter rural.

⁸ Durante el interinato de Emilio Portes Gil la SEP pagaba a un maestro que dirigía las labores de otros que se encontraban en un radio definido de acción: el circuito. La comunidad sostenía a las escuelas.

la educación primaria: construir más escuelas, extender los servicios escolares, retribuir mejor a los maestros y revisar los métodos de enseñanza.

Durante la obra educativa de José Vasconcelos se construyeron varias escuelas primarias de “estilo colonial” cargadas de elementos artísticos y que implicaban grandes cantidades de dinero, ejemplo de ello es la escuela primaria Benito Juárez, obra arquitectónica de Carlos Obregón Santacilia, que tuvo un costo de un millón trescientos mil pesos; la escuela cuenta con una biblioteca que une dos enormes patios y da la impresión de ser un antiguo convento.

Para la construcción de los nuevos edificios escolares el Secretario Bassols consideró los aspectos económicos y morales: tenía en cuenta los recursos económicos limitados y consideraba inapropiado “levantar edificios suntuosos, de costo superior al que estrictamente requiere la función a la que se destinan –que en la escuela primaria [los alumnos] reciben sus primeras y más importantes nociones morales- la tendencia al empleo antieconómico de la riqueza, al gasto superfluo inspirado en la vanidad o en el falso arte, cuando las sociedades humanas todavía arrastran a la casi totalidad de sus miembros sumidos en la más ofensiva y dolorosa de las miserias”⁹.

Muchos de los edificios destinados a la educación eran viejos y estaban en malas condiciones, muchos eran rentados a la SEP y no contaban con espacios que permitieran el desarrollo de actividades como la educación física o la instrucción musical. La contrariedad: edificios viejos y edificios suntuosos donde se atendía a la población escolar.

La obra educativa de los treinta necesitaba construcciones útiles, *edificios funcionales*: el mínimo de gasto y esfuerzo por el máximo de eficiencia. Eso ofrecía el trabajo de Juan O’ Gorman, fundador de la Escuela Superior de Construcción (1932)¹⁰, una arquitectura que respondiera a las necesidades del país, desprovista de “sectarismo estético”, en palabras de O’ Gorman.

En su *Autobiografía*, O’ Gorman cuenta que su acercamiento con el licenciado Bassols ocurrió cuando “Diego Rivera lleva a ver su nueva casa, en

⁹ Narciso Bassols, *Obras*, México, FCE, 1964, p. 124.

¹⁰ Antecesora de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del IPN.

1932, al Secretario de Educación Narciso Bassols, hombre de izquierda y de una gran honestidad personal. Rivera le presenta a su joven arquitecto y Bassols le pregunta: '¿Cómo haría usted una escuela arquitecto?' La respuesta de O' Gorman fue 'Con planta funcional y vigilando que no haya mordida', 'Vamos sobre ese plan', aceptó Bassols. Así se incorporó O' Gorman a la Secretaría de Educación Pública"¹¹.

Juan O' Gorman trabajó como Jefe del Departamento de Edificios de la SEP de 1932 a 1935, "ahí se proyectaron y construyeron, en el año de 1932, con sólo un millón de pesos, 25 escuelas nuevas; esto es, 238 salones de clase, con capacidad para 12 mil alumnos"¹², escuelas que fueron construidas de forma *económica, sencilla e higiénica*, fundamentos de la Nueva Escuela como se le denominó al proyecto de O' Gorman. Lo esencial de estas construcciones fue la economía indispensable, es decir, mínimo de gastos con mejor funcionamiento, edificios sin adornos ni decoraciones, un tipo de escuela primaria que pudiera crecer sin alterar su plan original, con las condiciones de temperatura y ventilación que aseguraran lo higiénico a poblaciones desnutridas y a maestros de mayor edad o con enfermedades respiratorias producidas por el polvo del gis.

En la capital mexicana habían 1 229 576 personas y, como se mencionó anteriormente, las condiciones de los edificios escolares eran inadecuadas. El Programa de Escuelas SEP-DDF consideró los materiales con que estaban contruidos los edificios de la capital mexicana, siendo predominantes el ladrillo y el adobe, lo que daba una idea de insuficiencia de servicios como agua potable, electricidad, drenaje, caminos pavimentados, etc., ausencias que suponen un reto para la edificación de escuelas que exigían un "mínimo de infraestructura".

Tan sólo en 1932 en el D.F. se construyeron 25 escuelas nuevas, se aumentó la capacidad de 8, fueron reparadas y reconstruidas casi en su totalidad 20; los nuevos salones de clase fueron 220, se aumentaron 18 salones a edificios

¹¹ Víctor Jiménez, *Juan O' Gorman. Vida y obra*, México, UNAM, 2004, p. 35.

¹² Carlos González Lobo "La obra arquitectónica y didáctica de Juan O'Gorman", en Víctor Arias Montes (coord.), *Juan O' Gorman. Arquitectura escolar 1932*, México, UAM-UNAM-UASLP, 2005, p. 27.

ya existentes, lo que representó un beneficio a 11 900 alumnos. Y todo con un millón de pesos¹³.

De 1932 a 1935 se ocuparon tres millones de pesos en la construcción de nuevos edificios "... Y así logramos, con el gasto mínimo posible, construir el máximo número de aulas. Todas las construcciones fueron para escuelas primarias, atendiendo a que el problema de carencia de edificios escolares en el Distrito Federal fundamentalmente requería ese tipo de escuelas. (...) En la medida de lo posible se procuró ubicar tales escuelas en los barrios más pobres de la capital, porque en ellos el problema era más grave. Hicimos una escuela con veinte aulas para mil niños en la colonia Pro-Hogar. En este lugar, al norte de la ciudad, entre basureros, había jacales donde vivían aproximadamente tres mil gentes"¹⁴. Hacia julio de 1934 había 322 escuelas primarias urbanas y semiurbanas.

La reforma constitucional de 1933 que denominó a la educación como socialista incidió en la restructuración de la SEP, la Dirección General de Educación Urbana y Rural en los Estados y Territorios "coordinaba la educación primaria rural e indígena, unificaba y coordinaba los sistemas educativos federales, estatales y municipales, y divulgaba el programa de la educación socialista. (...) La Dirección concentró su acción educativa en las comunidades agrarias o indígenas y dejó a los gobiernos estatales y municipales el cuidado de organizar la educación en sus respectivas áreas de jurisdicción"¹⁵

1.1.2 Sobre la Escuela Nacional de Maestros

El 30 de noviembre de 1925 la Escuela Nacional de Maestros, al tiempo que inauguraba su nuevo edificio en el Casco de Santo Tomás, comenzó sus labores de proyección nacional al concretar la fusión de las escuelas normales de hombres, mujeres y nocturnas que hasta entonces operaban en una nueva institución. Hacia 1931 el plan de estudios duraba 6 años: 3 de secundaria y 3 de

¹³ *Ibíd.* p. 67.

¹⁴ Juan O' Gorman, *Autobiografía*, México, DGE-Equilibrista, 2007, pp. 112-114.

¹⁵ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, Universidad Iberoamericana, 2007, p. 76.

estudios profesionales; el incluir a la escuela secundaria dentro del plan de estudios afianzaba a ésta y dotaba de preparación a los alumnos para concientizarlos del magisterio como una carrera de profesionales. Lo que hacía falta en México eran expertos del magisterio. La *Memoria* de 1932 informó de 1 029 alumnos inscritos y una asistencia efectiva de 946 alumnos atendidos por 62 profesores¹⁶.

Las condiciones del magisterio en México estaban marcadas por los sueldos inadecuados y por la relación tensa entre los sindicatos y la SEP. Narciso Bassols reconstruyó el Consejo Nacional de Educación Primaria y lo convirtió en un ente funcional que decidía desde los libros de textos hasta la evaluación de la SEP. Además se reformó el escalafón magisterial que establecía planes de salario y promoción.

En 1934 los números en la Escuela Nacional de Maestros reportaron que del total de 496 alumnos inscritos se registró una asistencia media de 470.

La cuestión del magisterio será abordada más adelante.

1.1.3 Sobre el Departamento de Enseñanza Secundaria

Aunque fue en agosto de 1925 cuando por Decreto Presidencial se crearon dos planteles de educación secundaria y esta fecha ha sido considerada como punto de partida de tipo de educación en México, en septiembre de 1923 Bernardo Gástelum, Subsecretario de Educación Pública, propuso al Consejo Universitario reorganizar los planes de estudio de preparatoria para que se distinguiera a la enseñanza secundaria como ampliación de la primaria. La propuesta consideraba que la secundaria no fuera obligatoria, que durara 3 años, que se impartiera en los edificios de San Pedro, San Pablo y San Gregorio¹⁷ y que preparara al individuo como ciudadano. Una vez consolidada, la escuela secundaria dependió de la Dirección de Enseñanza Secundaria y no de la Universidad Nacional de México como se pretendía en el proyecto inicial.

¹⁶ Citado en Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Universidad Iberoamericana, 2007, p. 600.

¹⁷ Edificios pertenecientes al Barrio Universitario del Centro Histórico.

En la educación secundaria en México hay dos fechas que resultan significativas para su consolidación: el 29 de agosto de 1925 un Decreto Presidencial dio paso a la creación de dos planteles para la atención exclusiva de la educación secundaria, con lo cual se reconocía la importancia de ésta y de la demanda para matricularse en ella; el 22 de diciembre del mismo año otro Decreto Presidencial le dio vida independiente.

Ante la demanda educativa, en enero de 1929 la SEP estableció requisitos para el ingreso a secundaria, siendo el principal contar con certificado de primaria.

Durante la segunda quincena de junio del 29 apareció un proyecto que pretendía incorporar las secundarias a la Universidad Nacional, proyecto que conmocionó a los profesores quienes manifestaron su repudio a éste mediante desplegados en periódicos donde criticaban el sentido de la Universidad y el de la misma Escuela Nacional Preparatoria (ENP). En *El Universal* del 18 de junio los profesores de secundaria expresaron que si la Universidad absorbía las secundarias se aislaría a los jóvenes sobre los problemas del país, *como lo hacía la ENP*, y lo que el país necesitaba era una escuela que los preparara para la vida, que la Universidad se preocupaba por la alta cultura y no por lo popular, que los planes de estudio de la Universidad afectaban a una pequeña minoría de los hombres y no se preocupaban por las exigencias de una educación popular para la mayoría de la población secundaria y, en resumen, que la educación secundaria debería incluirse en el medio cultural como la realización de un alto ideal revolucionario. Al acentuar la crítica sobre la Universidad Nacional como clasista y oligárquica, se dejaba en claro que el gobierno tenía la obligación de mantener el dominio directo sobre primarias y secundarias para salvaguardar los ideales en materia de *educación popular*. El proyecto no se llevó a cabo pero dejó en claro la visión que la mayoría de la población tenía sobre la Universidad Nacional y la ENP, visión que dejaba a ambas instituciones como clasistas, despegadas de la realidad, oligárquicas y beneficiarias de una pequeña minoría, donde no había ni una línea de educación popular ni pretendían cumplir postulado alguno de la Revolución.

En el decenio de los treinta la educación secundaria se había consolidado ya como parte del sistema educativo mexicano y se le reconocía como parte de la educación popular para el adolescente, triunfo de la Revolución. En 1931 había 13 escuelas secundarias con una población total de 10 432 alumnos. Para enero de 1932 la Dirección de Escuela Secundaria pasó a ser el Departamento de Escuela Secundaria.

Un balance de la educación secundaria en 1934 muestra que “A la fecha eran 14 070 los inscritos en 58 escuelas, de las cuales 10 eran federales del D.F., ocho foráneas y el resto incorporadas”¹⁸.

1.1.4 Sobre el Departamento de Enseñanza Técnica

Desde la Presidencia del General Álvaro Obregón la educación técnica, industrial y comercial tuvo gran auge y con el General Plutarco Elías Calles se crearon escuelas industriales en provincia. En 1932 la *Memoria* de la SEP define lo que es enseñanza técnica y se plantea el problema de esta educación “¿cuántos y cuáles expertos deben prepararse para que la estructura determinada de producción de cambio de un país se sostuviera y progresara?”¹⁹, Luis Enrique Erro fue director de la enseñanza técnica y encargado de responder a esta pregunta.

Hasta 1936 Lázaro Cárdenas ordenó la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) con la intención de conformar un sistema a nivel nacional para hijos de obreros y campesinos, tema que será abordado más adelante.

1.1.5 Sobre la Universidad Nacional de México y la Escuela Nacional Preparatoria

La propuesta de Bernardo Gástelum de 1923 determinó que la duración de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) fuera de 2 o 3 años según la facultad de estudios universitarios a la cual pretendiera acceder el alumno y contar con los conocimientos para ser bachiller. El 26 de julio de 1929 la Universidad Nacional de México consiguió su autonomía y la ENP quedó a cargo de ella.

¹⁸ Ernesto Meneses Morales. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Universidad Iberoamericana, 2007, p. 650.

¹⁹ *Ibíd.* p. 601.

El 2 de enero de 1930 la ENP estrenó su cuarto plan de estudios que duraban tres años en total y establecía un currículum para cada carrera universitaria. Sin embargo, la insuficiencia de recursos económicos y la oposición de alumnos al bachillerato de tres años impidieron que el plan de estudios fuera puesto en práctica. El plan consideraba que “al término de los estudios preparatorios los estudiantes recibían alguno de los siguientes grados: bachiller en filosofía y letras, con el cual podía ingresar a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales; bachiller en ciencias biológicas para ingresar a la Facultad de Medicina, Odontología y Medicina Veterinaria; bachiller en ciencias físico-químicas y naturales para ingresar a la Facultad de Ciencias e Industrias Químicas; bachiller en artes y letras para ingresar a la Facultad de Música, y bachiller en ciencias económicas para ingresar a la Facultad de Comercio y Administración”²⁰. En su lugar se adaptó el bachillerato a dos años que contemplaba los siguientes: filosofía y letras, ciencias biológicas, ciencias físico-matemáticas, ciencias y letras y ciencias físico-químicas y naturales²¹.

En 1910 Justo Sierra reestructuró la Universidad Nacional y desde 1929 cuenta con autonomía, siendo el Consejo Universitario la autoridad legítima de la Universidad. El Consejo estaba integrado por el Rector, el director de cada plantel universitario y los representantes de profesores y alumnos de cada escuela. Hacia 1929 la UNAM estaba integrada por 12 escuelas: la ENP, Escuela de Derecho y Ciencias Sociales, Escuela de Medicina, Escuela de Ingeniería, Escuela de Filosofía y Letras, Escuela de Ciencias e Industrias Químicas, Escuela de Arquitectura, Escuela de Comercio y Administración, Escuela de Odontología, Escuela de Música, Escuela de Medicina Veterinaria y la Escuela de Artes Plásticas. En 1934 se creó la Escuela de Economía y en 1938 la Escuela de Ciencias²².

²⁰ María de Lourdes Velásquez Albo, *Origen y desarrollo del Plan de Estudios del Bachillerato. 1867-1990*, México, UNAM, 1992, p. 32.

²¹ *Ibíd.*, p. 33.

²² Esther Beatriz Zúñiga Vázquez. *Memoria de las modificaciones, cambios y creación de planes y programas de estudio de las escuelas y facultades de la UNAM, 1925-1980*, México, UNAM, 1982, p. 28.

1.2 Aproximaciones

Las condiciones geográficas y de comunicación en México hacía necesaria y urgente la estabilidad en el sistema educativo para que éste sirviera como medio de cohesión y fuera muestra de la justicia social emanada de la Revolución. Hacia el decenio de los treinta, México contaba con un sistema educativo que consideraba a un amplio grupo poblacional, desde los infantes (jardín de niños) hasta los adolescentes (secundarias). Sin embargo, el pendiente real era el combate al analfabetismo y el acercamiento a los grupos indígenas.

La realidad muestra que México contaba con un sistema escolarizado que abarcaba a pocos y en el que no había docentes por lo que la preparación de los maestros era un tema fundamental que debía atender el Estado mexicano, de ahí la importancia de la Escuela Nacional de Maestros como formadora de los que serían el medio de transmisión de la escuela socialista: el maestro.

2. REFORMAS EDUCATIVAS CONFLICTIVAS DE LOS AÑOS TREINTA

En este capítulo se analizarán tres proyectos de reforma educativa de los treinta que generaron conflicto entre distintos sectores de la población, principalmente asociaciones de padres de familia con influencia clerical que vieron amenazado su derecho natural de educar a sus hijos.

2.1 Educación laica

Tanto partidarios como opositores de la educación laica reconocen a la Revolución Francesa y sus consecuencias como su punto de partida.

El 17 de diciembre de 1883 el senador francés Jules Ferry envió a sus connacionales encargados del magisterio una carta donde expuso la idea central del laicismo: que la escuela fuera neutral o abstencionista. Sin embargo, fue el 14 de diciembre de 1874 (nueve años previos a la carta de Ferry) cuando en México se estableció por primera vez la educación no religiosa en escuelas públicas, condición asentada en el artículo cuarto de la Ley de Adiciones y Reformas Constitucionales donde se leía: “La instrucción religiosa y las practicas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos federales, de los estados y de los municipios”²³.

Desde entonces la relación del Estado mexicano con la Iglesia Católica ha sido tensa y en distintos momentos han librado batallas por la dirección e impartición de la educación, donde el principal argumento eclesiástico ha sido el derecho natural de los padres de educar a sus hijos; además, no pueden omitirse las ventajas que la Iglesia tenía sobre el Estado mexicano como fue la tradición educativa y las implicaciones de ser un Estado en maduración. Ante un panorama educativo precario, el Estado mexicano apostó por la construcción y ampliación de la infraestructura escolar.

²³ Citado en Alberto Bremauntz, *La educación socialista en México*, México, Rivaleneyra, 1943, p. 101.

Durante el decenio de los treinta, paralela a la batalla por la tutela de la educación, el Estado mexicano sentó las bases para la efectiva separación del Estado y la Iglesia; este periodo resulta nutrido en experiencias debido a que ocurre entre el fin del movimiento cristero y el inicio del sexenio de Manuel Ávila Camacho, quien se declaró públicamente creyente y con esto abrió la posibilidad de una relación menos hostil entre el Estado mexicano y la Iglesia Católica.

2.1.1 Lo laico

La carta del senador francés Ferry explicaba que la educación laica debía ser neutra o abstencionista, características con las que, según el senador, se aseguraba la libertad de conciencia de maestros y alumnos. Ferry dejó claro que la creencia debía ser una cuestión personal, libre y variable en tanto que el conocimiento era común e indispensable a todos, en estricto cumplimiento de estos ideales lo laico se planteaba en una escuela sin antagonismos con la Iglesia católica. Por tanto, el uso del lenguaje en las escuelas debía ser cuidadoso si no se quería entrar en conflicto por alguna frase que pudiera considerarse como falta de respeto a los dogmas religiosos católicos; explicar el avance de las ciencias experimentales era un reto para que no se considerara que la escuela promovía ataques contra la doctrina católica.

En concreto, “la neutralidad de la escuela laica exige no sea dicha una palabra, leída una frase, hecho un acto que la iglesia pueda interpretar como una falta de respeto que le es debido; de la moral, de la instrucción cívica, de la Historia, de las ciencias mismas, habrá que alejar cualquier acto, postulado, o principio que ataque directa o indirectamente la doctrina de la Iglesia sobre cualquier punto”²⁴. En esto se condensa el laicismo francés, triunfo de los ideales liberales de la Revolución de 1789 que separaba la religión del Estado. La aplicación estricta de este precepto era complicada y llegó a rayar en lo imposible, a lo que sus críticos la consideraron como inaplicable e inoperante.

En México el proceso histórico fue determinante para que en 1860 Benito Juárez expidiera la Ley sobre Libertad de Cultos y se consumara la separación del

²⁴ *Ibíd.*, p. 95.

Estado y la Iglesia, catorce años más tarde, 1874, se legisló sobre la enseñanza escolar que impartía el Estado y se estimó necesario prohibir la instrucción religiosa y práctica de cultos en cualquier edificio oficial, con este hecho se institucionalizó el laicismo en la Ley de Adiciones y Reformas Constitucionales. Este acto fue considerado por la Iglesia Católica como un agravio y comenzó una campaña mediante cartas pastorales que incitaban a la organización vecinal para continuar con la educación confesional. Tal habrá sido el uso del discurso de la Iglesia que hacia 1899 un escrito del profesor Gregorio Torres Quintero recogió el pensar popular mexicano que igualaba a lo laico con palabras como protestante, masón, ateo, irreligioso, hereje, enemigo de la religión e incluso judío.

Hasta 1917 la doctrina católica propagaba que laico era todo fiel que no pertenecía a la estructura jerárquica de la Iglesia, con esto se reforzaba la idea neutral o abstencionista, definición que le era útil a los intereses que no tocaba la neutralidad laica. Después del Congreso Constituyente y de la exposición de ideas de la Comisión Dictaminadora del Artículo Tercero Constitucional, el pensamiento popular de laico como enemigo de la religión adquirió mayor fuerza, ya que los debates desarrollados presentaban a lo laico como antirreligioso y se implantó, principalmente, como anticatólico.

2.1.1.1 Constituyente del 17

La Constitución de 1857 ya contemplaba la cuestión de la educación, por lo tanto, los Constituyentes del 17 debían reformarlo con el fin de que el Artículo Tercero recogiera una postura revolucionaria frente a la enseñanza.

En la Bitácora del Congreso Constituyente se anotó la asistencia de 167 diputados para la sesión vespertina del 13 de diciembre de 1916, fecha en que durante seis horas se debatió la redacción del Artículo Tercero. Como testigo de la acalorada discusión estuvo Venustiano Carranza, cuya presencia, para Juan de Dios Bojórquez, pretendía ser disuasiva cuando se emitieran los sufragios.

Los 167 diputados se dividían en dos facciones con diferentes posturas ideológicas sobre la educación: unos, los Renovadores, estaban encabezados por Carranza y empleaban a lo laico como sinónimo de neutralidad, en tanto que en la

otra facción destacaba Francisco J. Mújica, a quien el Lic. Bojórquez se refirió como “la figura más conspicua del Congreso”, y otros obregonistas con una propuesta más radical y *jacobina*. La mayoría de los constituyentes era afín a la propuesta radical, como lo demuestran los 99 votaron a favor y 58 en contra del proyecto.

El proyecto que Carranza envió a los Constituyentes a la letra decía: “Artículo 3o.- Habrá plena libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimiento oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental que se imparta en los mismos establecimientos”²⁵. Como se lee, Carranza omitió la regulación de los establecimientos privados que también atendía el asunto educativo.

El Dictamen de la Primera Comisión sobre el Artículo Tercero fue firmado por el General Francisco J. Mújica, Alberto Román, Enrique Recio y Enrique Colunga.

La comisión consideró que las enseñanzas religiosas contrariaban el desarrollo psicológico natural del niño lo cual podía devenir en cierta deformación de su espíritu y si afectaba al niño, podría afectar el desarrollo de la sociedad mexicana mediante la germinación de ideas que pudieran desembocar en “violento fanatismo”. La Comisión también hizo una recapitulación histórica del actuar del clero católico quien anteponía los intereses de la Iglesia a los intereses de la Patria y pretendía apoderarse de las conciencias, acción que, consideró la Comisión, “usurpaba las funciones del Estado”. La equiparación planteada por la Comisión fue la siguiente: la educación clerical implicaba un lastre para el avance científico, si la religión estaba fuera de las escuelas entonces habría progreso y civilización. La Comisión tomó una postura ante esta disonancia: prohibir a los ministros de culto toda injerencia en la enseñanza primaria. Se proclamó por una enseñanza laica en escuelas oficiales, dejando claro que “La Comisión entiende por enseñanza laica la enseñanza ajena a toda creencia religiosa, la enseñanza que transmite la verdad y desengaña del error inspirándose en un criterio rigurosamente científico; no encuentra la Comisión otro vocablo que exprese su

²⁵ *Ibidem*, p. 59.

idea más que el de laico, y de éste se ha servido, haciendo constar que no es su propósito darle la acepción de neutral...”²⁶

El 9 de diciembre de 1916, una vez emitida la postura y reprobado el proyecto del artículo tercero carrancista, la Comisión enunció su propia redacción de dicho artículo donde se leía: “Artículo 3o.- Habrá libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ministro de algún culto o persona perteneciente a alguna asociación semejante, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria, ni impartir enseñanza personalmente en ningún colegio. Las escuelas primarias particulares solo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia del gobierno. La enseñanza primaria será obligatoria para todos los mexicanos, y, en los establecimientos oficiales será impartida gratuitamente”²⁷.

Escuchado el voto particular del Lic. Luis G. Monzón, quien proponía la educación *racional* en lugar de la educación *laica*, la Comisión redactó el tercero constitucional como sigue: “La enseñanza es libre, pero será laica la que se dé en establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior, que se impartan en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa ni ministro de ningún culto podrán establecerse o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares solamente podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria”²⁸. Como se dijo líneas arriba, el artículo fue aprobado con 99 votos a favor y 58 en contra.

En la redacción final del Artículo Tercero constitucional se empleó a lo laico ya no como neutral o abstencionista, sino con una postura antirreligiosa, que combatiera el prejuicio religioso con la ciencia, que alejara al clero católico de la educación, en síntesis: un laicismo combativo. Con la redacción final se

²⁶ *Ídem*, p. 64.

²⁷ Alberto Bremauntz, *La educación socialista en México*, México, Rivaldeneyra, 1943, p.64.

²⁸ *Ibid.* p. 65.

institucionalizó la controversia educativa del Estado mexicano con la Iglesia Católica y grupos conversadores que enviaban a sus hijos a escuelas particulares.

2.1.2 Oposición a la educación laica

Tanto el voto particular del Lic. Luis G. Monzón como el reconocimiento expreso de la educación laica en la Constitución incidieron en la conciencia de algunos. Por un lado estaban los que la veían sin ideología, como el diputado Monzón para quien la ideología era condición necesaria en la construcción de identidad nacional tras el surgimiento de un nuevo orden de cosas; por otro lado estaba la oposición clerical ejercida a través de organizaciones civiles, principalmente padres de familia que consideraban atacado su derecho natural de educar a sus hijos, sobre todo con la reglamentación oficial para escuelas primarias particulares del Distrito Federal, epicentro neurálgico de las decisiones del país.

2.1.2.1 El laicismo sin ideología

En su voto particular presentado en el Congreso Constituyente de 1917, el Lic. Luis G. Monzón expuso que de acuerdo a las condiciones históricas era necesario precisar un concepto filosófico, social y político para la educación, cosa que el laicismo no ofrecía, al contrario, la neutralidad o abstencionismo del laicismo era una oportunidad para los poderes fácticos que también se ocupaban de la educación. La educación laica que la Comisión proponía derivaría en una educación desprovista de ideología que no ayudaba al Estado en el quehacer educativo, de ahí que su propuesta fuera la adopción de la educación racionalista como vía para enfrentar a la educación confesional.

Desde los debates entre los miembros de la Comisión sobre el Artículo Tercero, el diputado Monzón planteó su disenterir del empleo del vocablo *laico* y propuso emplear del término *racional*, el cual, según él, expresaba el espíritu de la enseñanza de los inicios del siglo XX.

Monzón consideraba que “la educación primaria es el medio más eficaz para civilizar pueblos”. El mejoramiento de la comunidad dependía de la evolución integral de cada uno de sus miembros y, para que la evolución fuera un hecho,

esto implicaba consolidar el desenvolvimiento de las facultades físicas y psíquicas de los individuos, donde los ideales a seguir en el desenvolvimiento psíquico eran: el conocimiento, la práctica del bien y la verdad. En esta evolución convergen dos actores centrales: el maestro como encargado de tal misión y el niño como materia prima. Sin embargo, el niño, por su idiosincrasia, llegaba al sistema educativo con la ingenuidad atávica provista en su hogar, lo cual colocaba al maestro al frente de las preocupaciones de “pseudo sabios” y “la obstinación de ignorantes”.

Ante la tarea titánica de los profesores de “levantar los derroteros de la verdad”, Monzón exigía a los diputados que dotaran a los maestros de leyes que los ayudaran en su obra civilizatoria. Dichas estas palabras Monzón, hizo una síntesis histórica de la labor educativa desde el siglo XVIII hasta el siglo XX y las técnicas educativas empleadas en la enseñanza.

En el siglo XVIII la educación era religiosa, la cual, para el diputado, tenía errores, absurdos, fanatismos y supersticiones. Hacia el siglo XIX la enseñanza dejó de ser religiosa y toleró inmoralidades, refiriéndose al silencio que debía guardar el maestro frente al laicismo neutral, disculpaba al docente ya que sólo se sujetaba a lo que la ley designaba como laico, su crítica al laicismo se resume en que “El maestro laico no debe imbuir creencia alguna en el ánimo del educando; pero tampoco debe destruir las que traiga del hogar, por abominablemente absurdas que sean; así lo prescriben claramente los decálogos pedagógicos del Siglo XIX”²⁹. Para el Lic. Monzón, el siglo XX ofrecía la vindicación educativa: si en el siglo XVIII se enseñaba el error y en el XIX se toleraba, era justo que en el XX las leyes lo combatieran, lo cual únicamente sería posible si la educación era racional. Tras enfatizar que el laicismo sellaba los labios del profesor sobre cualquier asunto religioso, su propuesta fue que en el dictamen se cambiara la palabra laica por racionalista.

Como se lee en párrafos anteriores, la propuesta del Lic. Luis G. Monzón no tuvo eco en la redacción final del artículo tercero pero para la práctica de la educación racionalista fue un aliciente.

²⁹ Disertación del Lic. Luis G. Monzón, *Diario de los debates del Congreso Constituyente*, en línea, dirección URL: <http://es.scribd.com/doc/124041922/Debate-Integro-Del-Constituyente-1824> [consultado el 5 de febrero de 2013], p. 247.

2.1.2.1.1 La educación racionalista

La educación racionalista estuvo inspirada en la Escuela Moderna del español Francisco Ferrer Guardia, quien propuso la creación de escuelas experimentales en las que se aplicasen de forma directa lo aprendido en clase sin que mediaran convencionalismos o artificios. La escuela racionalista pretendía sustituir la enseñanza dogmática por un conocimiento razonado de las ciencias naturales, “ni dogmas ni sistemas, moldes que reducen la vitalidad a la estrechez de las exigencias de una sociedad transitoria que aspira a definitiva; soluciones comprobadas por los hechos, teorías aceptadas por la razón, verdades confirmadas por la evidencia, eso es lo que constituye nuestra enseñanza, encaminada a que cada cerebro sea motor de una voluntad y que las verdades brillen por sí en abstracto, arraiguen en todo entendimiento y, que aplicadas en la práctica, beneficien a la humanidad sin exclusiones indignas ni exclusivismos repugnantes. La misión de la escuela consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas y justas y libres de todo prejuicio”³⁰.

La escuela racionalista propuesta por José de la Luz Mena se basó en la libertad para que el niño tuviera acercamiento propio con la fábrica, el taller, la granja, donde el maestro incentivara la investigación educativa, actividades que ya estaban siendo ejercidas en la Escuela Nueva o de la Acción.

En 1923 la profesora Eulalia Guzmán publicó los postulados de la Escuela de la Acción, la cual pretendía que la escuela fuera un constante laboratorio pedagógico que se basara en hechos y no en palabras, donde primaran la observación y experimentación antes que las lecciones orales. Si era posible la escuela debía estar en el campo y la experiencia individual ocuparía el primer lugar para después mezclarse con el trabajo colectivo para educar al niño en la idea de comunidad. Los trabajos manuales constituían una parte esencial de su programa de estudios; los horarios y programa dejaban de ser rígidos y se adaptaban a las necesidades del niño. Los deportes se debían realizar al aire libre. Las clases se basarían en la observación y experimentación desarrollados en

³⁰ Citado en Alberto Bremauntz, *La educación socialista en México*, México, Rivadeneira, 1943, p. 148.

talleres en donde el niño investigara sobre las observaciones y experiencia hechas por él mismo.

Una de las novedades de la escuela nueva era la *coeducación* con el fin de “acostumbrar a los niños de ambos sexos a tratarse como compañeros y a guardarse consideraciones que se debe un sexo al otro”.

El maestro era el guía y tenía plena libertad para desarrollar sus iniciativas, sin directores pero ayudándose solidariamente en consejo. No había premio ni castigo, ni siquiera un espíritu de lucha; la fraternidad, la paz y el amor deberían primar en el ambiente estudiantil. Antes que lectura o escritura: método natural de frases; antes que la aritmética y geometría, la construcción.

La escuela nueva debía trabajar en relación constante con el hogar y la sociedad en general.

2.1.2.1.2 El auge regional de la educación racionalista

La escuela racionalista no alcanzó eco nacional pero tuvo auge regional y focalizado en el sureste, especialmente en Yucatán, Tabasco y Veracruz.

Precisamente en Yucatán, en agosto de 1916 su 2º Congreso Pedagógico determinó que la escuela racionalista debía ser un cuerpo de doctrinas pedagógicas basadas en el monismo y en mayo de 1918 el Congreso Obrero de Motul acordó fundar la primera Escuela Normal para impulsar la educación racionalista. El reconocimiento legislativo local llegó el 6 de febrero de 1922, durante el gobierno de Felipe Carrillo Puerto, al expedir la Ley de Institución de las Escuelas Racionalistas.

Durante la 3ª y 4ª Convención de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), 1921 y 1922, la Confederación dio su respaldo a la escuela racionalista pero en los dos años siguientes primero la declaró insuficiente y por último la rechazó, argumentando que la educación racionalista era insuficiente para satisfacer las aspiraciones del proletariado, apostando porque la educación oficial se orientara a la organización social, de acuerdo a los deseos del proletariado mexicano.

La aplicación de la escuela racionalista en Tabasco se dio entre 1925 y 1926 donde se emprendieron escuelas al aire libre, escuelas granjas y parcelas escolares. Baltasar Dromundo ofrece una descripción de los planteles racionalistas en Tabasco: “La escuela lucía quioscos alrededor, con tejas rojas en el techo, con mesabancos y material didáctico en las aulas. Al centro aparecían las parcelas, una para cada grupo escolar, destinadas al cultivo de las cooperativas escolares que eran pasión del visionario y sueño del dictador. Más allá en torno de la escuela aparecían los jardines armoniosos, con trabajos de floricultura cultivados y atendidos por la mano laboriosa de los niños, era prenda del esmero infantil. En una parte del terreno escolar se cuidaban las aves, las gallinas, las abejas, y aun había cerdos y conejos para su cría. Otra ala de la escuela estaba destinada a las prácticas industriales, a la conservación de frutas y legumbres, a la preciosa y productiva dulcería, a las labores específicas de la curtiduría o la carpintería [...] Las labores comenzaban a las seis de la mañana y se interrumpían a las trece horas; por la tarde se trabajaba, se hacía deporte e instrucción militar”³¹.

Se esperaba que las actividades desempeñadas en la escuela racionalista se introdujera al alumno en una vida alejada de los vicios y el fanatismo religioso, de ahí que la escuela tabasqueña se pronunciara contra el clero. En Tabasco la escuela fue un medio empleado tanto por el gobierno como por clubes ateos para llevar a cabo la campaña desfanatizadora mediante la quema de santos y talleres de carpintería donde hacían sus propios “muñecos de madera”.

Hacia 1930 la legislatura de Tabasco envió a la Cámara de Diputados una iniciativa de reforma al artículo tercero constitucional para que en este se leyera: “La enseñanza es libre; pero será *racionalista* la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares”³². Los que proponían al racionalismo como eje de la educación consideraban que éste condensaba el

³¹ Citado en Carlos Martínez Assad, *El laboratorio de la Revolución*, México, Siglo XXI, 2004, pp. 75. 76.

³² Citado en Alberto Bremauntz, *op. Cit.*, p. 151.

sentir revolucionario de protesta contra el laicismo e imprimía cierta tendencial social y moral a la educación. Sin embargo, la iniciativa tabasqueña no prosperó.

Eran varias las voces que pedían la omisión de la educación laica en la Constitución, de las más sonoras era la de Tomás Garrido Canabal, quien durante el cuarto centenario de la guadalupana, se pronunció por una reforma del artículo 3º en pro de la escuela racionalista.

En 1932 el Congreso Pedagógico realizado en Jalapa propuso la escuela racionalista a nivel nacional, un año después el PNR elaboró el Plan Sexenal y se pronunció por una escuela socialista.

2.1.2.2 La oposición clerical

La iniciativa tabasqueña de 1930 coincidió con la oposición clerical en la capital, el atentado contra el físico del General Adalberto Tejeda y el cumplimiento efectivo de la reglamentación de la propiedad eclesiástica y el registro de sacerdotes. La regulación de la enseñanza en escuelas primarias particulares propuesta por Bassols en 1932 fue el clímax en un ambiente de reacción, tensión y oposición a las acciones educativas gubernamentales.

2.1.2.2.1 Contexto religioso al inicio del decenio de los treinta

De 1926 a 1929 el cumplimiento de la Constitución del 17 hizo efervescencia en la Iglesia Católica lo que llevó, primero, al cierre de templos ordenado por la jerarquía eclesiástica y, después, a levantamientos armados en estados del centro y norte del país. El conflicto cristero llegó a su fin con acuerdos entre la alta jerarquía católica (Leopoldo Ruíz y Flores y Pascual Díaz) y el Jefe del Estado mexicano (Emilio Portes Gil). Con esto, sectores de la Iglesia, al no ser ésta un ente monolítico, sintieron traicionados sus sacrificios humanos y materiales.

Es importante precisar que los acuerdos entre la Iglesia y el Estado no modificaron algún artículo de la Constitución, más bien fue una amnistía que el Estado concedió a los levantados a cambio de deponer las armas y entrar en un periodo de paz social.

Entre 1929 y 1931 la relación del Estado con la Iglesia Católica fue tersa, tanto que ésta se sujetaba a las instrucciones sanitarias e impedía el bautismo a los niños que no hubieran sido previamente vacunados contra la viruela. Otro ejemplo de la tesitura fue el mensaje radiofónico que el delegado apostólico dirigió a los católicos donde les aconsejaba el consumo de productos mexicanos durante la campaña nacionalista de octubre de 1931.

La relación se tensó con la celebración de las cuatro centurias guadalupanas, festejos calificados en la editorial de *El Nacional* (16 de diciembre de 1931) como abusos a la concordia de los acuerdos del 29 y de la libertad religiosa. A partir de entonces la actitud de la Iglesia fue cuestionada en las Cámaras Legislativas, primero como debate en el Senado (diciembre 21) y luego (diciembre 22) como propuesta de ley en la Cámara de Diputados para fijar el número de sacerdotes que podrían ejercer en las entidades de la federación³³. Al tiempo en que se discutían estos temas, el Poder Ejecutivo emitió un decreto “mediante el cual toda escuela que tuviera enseñanza religiosa o estuviera dirigida por ministros de culto o corporaciones sectarias no debería ser admitida dentro del régimen e incorporación y revalidación de estudios.”³⁴

El 23 de diciembre de 1931 Pascual Díaz, arzobispo de México, envió una carta al Presidente Ortiz Rubio donde tildaba de anticonstitucional la limitación del número de sacerdotes y templos al violar los artículos 24 y 130, ya que supeditaba “la administración de las cosas sagradas” a la Secretaría de Gobernación y convertía a los sacerdotes en empleados del poder civil.

La carta del arzobispo no cambió la decisión legislativa. El 30 de diciembre de 1931 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la ley que fijaba el número de sacerdotes y templos. Se resolvió que los templos que quedaron sin ministros religiosos fueran cuidados por vecinos, sin que se les negara a los creyentes su libertad religiosa y con reglamentación estricta del actuar del clero. Como bien lo

³³ La propuesta concreta fue limitar a 25 el número de sacerdotes en el Distrito Federal.

³⁴ Marta Elena Negrete, *Relaciones entre la Iglesia y el Estado en México, 1930-1940*, México, COLMEX-Universidad Iberoamericana, 1988, p. 158.

resume Marta Elena Negrete: “Nada para la Iglesia; a los católicos, el respeto a su derecho de creer.”³⁵

Desde entonces, la relación Estado-Iglesia se adaptó a un ambiente hostil, situación que se agravó durante la segunda quincena de abril de 1932, fecha en que se publicó el Reglamento Oficial para las Escuelas Primarias Particulares.

Desde septiembre de 1923, fecha en que aparece la Carta Pastoral Colectiva de la Iglesia Católica mexicana, además de plantear sus objetivos divinos, la Iglesia ideó proyectos y directrices sociales que chocaban con las formas de un Estado laico. Las masas estaban en disputa entre el Estado y la Iglesia católica, las fronteras de los dominios serían difusas cuando se tratara de especificar hasta dónde se formaban organizaciones y hasta dónde las conciencias. Y si, teológicamente, la Iglesia era la encargada del *ministerium, magisterium e imperium*³⁶, entonces la enseñanza era un derecho divino, el ministerio de Cristo era ejemplo de la tarea que el dios cristiano otorgó a unos cuanto de transmitir la verdad. Aceptar el monopolio educativo del Estado era contravenir la doctrina católica.

En 1929 el Papa Pío XI publicó la encíclica *Divini Illius Magistri*, documento que destacó la cuestión de la educación cristiana de la juventud. La encíclica mencionó que la educación consistía en la formación del hombre tal cual debe ser y debe portarse en la vida terrena para conseguir su fin divino para el cual ha sido creado, de ahí que no podía existir educación más perfecta y completa que la cristiana.

Cuando la encíclica se refiere a la misión educativa, menciona que hay tres sociedades necesarias, dos de orden natural: la familia (instituida por Dios para la educación y protección de su prole) y el Estado (que tiene la obligación de garantizar la educación de la prole en caso de que falle física o moralmente la labor de los padres); la tercera sociedad es de orden sobrenatural: la Iglesia. En primer lugar “la educación pertenece de un modo supereminente a la Iglesia” debido a la misión docente otorgada por Jesucristo y a la “maternidad

³⁵ *Ibid.* p. 83.

³⁶ Santificar, enseñar y gobernar.

sobrenatural” de esta institución, de ahí que su misión no sea únicamente vigilar lo referente a la enseñanza religiosa en establecimientos públicos o privados, sino también lo relativo a cualquier plan de estudio por la conexión de la religión y la moral. De este modo, el laicismo ya sea en su modo neutral o abstencionista o en la aplicación jacobina del 17, contravenía la doctrina católica sobre la educación y su monopolio.

Además, según la encíclica, la misión educativa de la familia, al igual que la de la Iglesia, proviene de Dios. Sobre la misión educativa de la familia, la encíclica dice en concreto que “la familia recibe, por tanto, inmediatamente del Creador la misión, y por esto mismo, el derecho de educar a la prole; derecho irrenunciable por estar inseparablemente unido a una estricta obligación; y derecho anterior a cualquier otro derecho del Estado y de la sociedad, y, por lo mismo, inviolable por parte de toda potestad terrenal”³⁷.

La encíclica *Divini Illius Magistri* coincidió con el fin de la Guerra Cristera en México y con el inicio de una relación tersa de la alta jerarquía católica con el Estado mexicano, sin embargo, organizaciones de padres de familia con influencia católica tomaron a la encíclica como bastión y, cuando surgieron conflictos, el discurso de la encíclica les sirvió para articular sus demandas.

2.1.2.2.2 La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF)

Como se dijo en párrafos anteriores, el conflicto del Estado con la Iglesia en materia educativa no puede ser inscrito en un ámbito con fronteras fijas. La Iglesia católica colocaba a la familia como anterior al Estado, de ahí que los padres tuvieran el derecho divino de instruir a sus hijos, por tanto, las organizaciones de padres de familia fueron un nicho de oportunidad para que la Iglesia alentara y organizara la protesta. A los padres de familia les era difícil articularse, de ahí que su participación se generara desde organismos católicos.

Es necesario plantear que las organizaciones de padres de familia católicas estaban permeadas por procesos regionales y no puede generalizarse el actuar de

³⁷ Pío XI. Encíclica *Divini Illius Magistri*, 31 diciembre 1929, punto 27 [en línea], dirección URL http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html [consulta: 13 febrero 2013].

ellas, de ahí que precisar las actividades de la Unión Nacional de Padres de Familia sea importante para entender la actuación de otras organizaciones civiles con influencia clerical.

En diciembre de 1916 padres de familia de la Ciudad de México, Puebla, Morelia y Toluca firmaron la “Protesta de la sociedad mexicana, contra la violación de la libertad de educación”, documento donde se destacó la defensa del derecho de los padres para elegir el tipo de educación para sus hijos, el objetivo principal fue la “libertad de educación”. Esta fue la primera vez en que se realizó un encuentro y manifestación de ese tipo. Hacia abril de 1917 aparece como antecedente de la UNPF la Asociación Nacional de Padres de Familia, organización cohesionada por propósitos comunes (oposición a medidas que impidan o limiten la elección del tipo de educación que desean para sus hijos) y con antecedentes culturales que los identifican: su catolicismo³⁸.

En junio de 1926 se llevó acabo la Primer Asamblea Nacional de la Asociación Nacional de Padres de Familia, cronológicamente coincide con los intentos de Plutarco Elías Calles para formar una agrupación “oficial” de padres de familia, para distinguirse de esta organización callista, la Asociación cambió su nombre a Unión Nacional de Padres de Familia. Además, los asistentes se plantearon cuatro objetivos: “1) proteger y hacer respetar la familia; 2) defender los derechos inalienables de los padres de familia en la educación de sus hijos; 3) pugnar porque el Estado garantice la libertad de enseñanza y 4) advertir a quien corresponda de cualquier intervención partidista o sectaria en escuelas públicas o privadas”³⁹.

Hacia 1932 la UNPF ya tenía bien claro sus objetivos y fines. En el D.F. circulaba un panfleto que invitaba a los padres de familia a unírseles, de preámbulo a la invitación presentaban el segundo artículo de sus Estatutos Generales: “Artículo 2º El objetivo y fin de la asociación será: ayudarnos y apoyarnos mutuamente los padres de familia en el ejercicio de los derechos y

³⁸ María Guadalupe García Alcaraz, “El Centro Jalisco de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) 1917-1965”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre 1996, vol 1, núm 2, [en línea], dirección URL <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000211> [consulta: 28 enero 2013].

³⁹ *Ibid.* p. 4 versión electrónica.

cumplimiento de las obligaciones concernientes a la educación de nuestros hijos, para lo cual procuraremos:

A: [...]

B: Advertir al gobierno, o a quien corresponda, e instar para que sea remediada cualquier intromisión del espíritu antirreligioso, sectario o partidario en las escuelas públicas, así como también vigilar por la moralidad y eficacia de los métodos educativos y por la exactitud en el cumplimiento de los deberes de los maestros y de los alumnos.

C: Emplear todos los medios legales y pacíficos para conservar nuestros derechos de padres de familia y para evitar que sean lesionados.

D: Promover la enmienda, corrección o derogación de cualesquiera leyes, reglamentos o disposiciones generales que vulneren o restrinjan los derechos del padre de familia, del niño o del educador”⁴⁰.

El contexto del inicio de los treinta fue idóneo para la presencia de la UNPF. La educación secundaria a inicio de los treinta ya era reconocida como parte del sistema educativo mexicano, había 13 planteles oficiales con un plan de estudios acorde a las necesidades intelectuales del adolescente. La disputa surgió cuando se quiso reglamentar el régimen de incorporación y revalidación de estudios. En estricto apego a la Constitución la educación secundaria no estaba obligada a ser laica, el problema estaba en la validación y revalidación de los estudios, ya que ¿cómo el Estado iba a validar la educación secundaria confesional cuando el Estado mismo se declaraba laico? Para Ezequiel A. Chávez el problema se resolvería si el Estado precisaba con exactitud cuál era el único laicismo que se podría permitir en escuelas particulares incorporadas al sistema público, respuesta: el que consista pura y llanamente en que dichas escuelas no dependan del clero.

Sobre la aplicación del laicismo en educación secundaria no había algo concreto. Oficialmente no se buscaba clausurar establecimientos privados que impartieran educación secundaria sino evitar la incongruencia de validar la

⁴⁰ FMPYV caja 43 expediente 305. AHUNAM, 1932.

educación confesional cuando el Estado contaba con establecimientos destinados a impartir educación secundaria laica. Esto provocó que grupos de padres de familia presentaran su oposición amparadas por voces como las del Lic. Ezequiel A. Chávez quien emitió su voto particular a la Comisión Técnica Consultiva de la Secretaría de Educación Pública en la sesión del día 18 de diciembre de 1931.

El Lic. Chávez consideró que la aplicación del laicismo escolar estaba adulterada y había permitido una ola de irreligiosidad y descatoización que dio pie a un fanatismo que dividía y ahondaba odios y desprecios. Ezequiel Chávez puso de ejemplo a países como Bélgica, Gran Bretaña y Alemania que no habían aceptado al laicismo en sus escuelas. Además argumentó a favor de las bondades que había reportado la influencia de la moral católica en el grueso de la humanidad en tanto que el laicismo solo había provocado división social y moral. Su principal conclusión fue que el laicismo que “aquí ha venido a extenderse a todas las escuelas, a las privadas lo mismo que a las públicas; es la falta de libertad que en este punto aqueja a la República, la que lo convence de que el laicismo de las escuelas, y aun solamente el de las escuelas públicas, es *funesto* para el país”⁴¹.

Ezequiel Chávez propugnaba por la rectificación del concepto falseado de laicismo escolar, es decir, consideraba urgente reducir el laicismo al pensamiento de Ferry: *neutralidad de la enseñanza en materia religiosa*.

La Comisión Técnica Consultiva determinó que la incorporación de establecimientos particulares debía cumplir con requisitos de higiene y que su plan de estudios fueran equivalentes con los de las escuelas oficiales, que no dependieran del clero ni de sociedades religiosas y que se sometieran a la inspección de la SEP.

Sobre la aplicación del laicismo a las escuelas secundarias la UNPF envió un memorial a la SEP (7 enero 1932) reprobando las medidas que, según ellos, contravenían la libertad de enseñanza en escuelas secundarias y criticaban la capacidad del Estado para satisfacer la demanda de la educación secundaria,

⁴¹ Ezequiel Chávez, *Acerca del laicismo en las escuelas particulares y en las oficiales*, México, Asociación Civil “Ezequiel A. Chávez”, México, 1968, p. 43. Cursivas mías.

señalaban la ineficiencia de esta educación en planteles oficiales y amenazaban con enviar a sus hijos a recibir educación en el extranjero. Cinco días más tarde, el Lic. Bassols respondió que la única novedad eran los exámenes para evaluar la preparación secundaria del alumno y si los padres temían que sus hijos fueran evaluados era porque reconocían la deficiente educación que recibían en planteles particulares. Bassols agregó que si los padres decidían enviar a sus hijos al extranjero, era “resultado de la tradicional actitud, extranjerizante y hostil a México, que siempre ha tenido la aristocracia formada con la renta líquida que se deriva del trabajo de los peones mexicanos”⁴².

Días más tarde, 16 enero 1932, la *Gaceta Oficial del Arzobispado de México* publicó la “Instrucción Pastoral” de Pascual Díaz, en la que les recordó a los padres su obligación de educar cristianamente a sus hijos, de vigilar que los maestros fueran dignos auxiliares en la educación de sus hijos y de preferir las escuelas católicas. A los directores de colegios católicos les pedía no rechazar la incorporación para “salvar a la juventud católica”.

El 19 de abril de 1932 se publicó el Reglamento Oficial para Escuelas Primarias Particulares, con el fin de garantizar el laicismo en todos los establecimientos que atendían la educación primaria y que cumplieran con el mínimo de pedagogía e higiene. Del Reglamento resaltaban como “puntos principales: la escuela primaria particular sólo podía funcionar en el Distrito Federal con autorización de la Secretaría de Educación Pública, y para que ésta se concediera se debía contar con los requisitos siguientes: que la enseñanza fuera laica, que los métodos y planes de estudio fueran adecuados, que no formaran parte del personal docente ministros de culto ni personas que pertenecieran a corporaciones religiosas y que el plantel no hubiera recibido ni recibirá fondos de corporaciones religiosas. Se especificaba, además, que las materias de geografía e historia, debían ser impartidas solo por mexicanos, que los libros de textos debían ser aprobados por el gobierno y que en las escuelas no

⁴² Marta Elena Negrete, *op. Cit.*, p. 160.

debían existir ningún lugar destinado al culto, ni haber decoraciones, estatuas o esculturas de carácter religioso”⁴³.

La protesta de la UNPF no se hizo esperar y envió un memorial al Presidente Ortiz Rubio para pedirle que reconsiderara el Reglamento, argumentaban su derecho natural para impartir educación moral y religiosa a sus hijos conforme a su conciencia y alegaban que el laicismo atentaba contra su libertad de conciencia y de culto, apostaban por un laicismo neutro. Sin embargo, contrario a los deseos de la UNPF, Ortiz Rubio respaldó la expedición y aplicación del reglamento.

2.1.3 La última defensa oficial del laicismo

En la *Memoria de la Secretaría de Educación Pública* (1932) el Lic. Bassols expuso lo que Alberto Bremauntz consideró la última defensa oficial del laicismo. En ésta, Bassols decía que “Sería absurdo pensar que la escuela laica, por el hecho de serlo y para mantenerse dentro de su laicismo, esté obligada a dejar sin respuesta satisfactoria los problemas científicos o las cuestiones económicas y sociales que todo hombre debe conocer y tener resueltas. Lo que el laicismo no permite –y lo único que no permite- es que sea religiosa la respuesta a esas cuestiones... No es exacta la idea de que la escuela laica, por su naturaleza misma, carezca de posibilidades afirmativas y esté destinada a no satisfacer las necesidades de explicación del universo y de comprensión de la vida social...”

Muy cerca estaban las voces que aún criticaban a la educación laica como desprovista de ideología y sin contenido social, Bassols lo sabía. Sobre la revisión del artículo 3º constitucional dijo que los “partidarios del laicismo serán todos aquellos que consideren que es conveniente desvincular la formación de la conciencia de los niños de influjos y datos religiosos...; coincidir respecto al carácter laico de la enseñanza, no es haber coincidido en todos, ni siquiera en la mayor parte de los problemas de elaboración e integración de la doctrina de la escuela... Si se pretende, por ejemplo, hacer que la escuela primaria sustente una

⁴³ “Reglamento Oficial para las Escuelas Primarias Particulares”, citado en Martaelena Negrete, *Relaciones entre la Iglesia y el Estado en México, 1930-1940*, México, COLMEX-Universidad Iberoamericana, 1988, p. 161.

doctrina socialista sobre la distribución de la riqueza, no se debe permitir una reforma del artículo 3º sino que, en vez de cambio, de reforma en el sentido estricto, se ha de pedir adición, aumento de un nuevo rasgo distintivo de la escuela: el de ser socialista en este ejemplo. La fórmula matemática sería entonces la de una suma, no la de una resta. Es decir: escuela=laicismo+socialismo, términos que no se excluyen sino todo lo contrario”⁴⁴.

Tiempo después, el proyecto de educación socialista estaría plasmado en el Plan Sexenal. Sin embargo, el actuar del licenciado Narciso Bassols aún sería cuestionado por no pocos sectores. El siguiente hecho conflictivo: la educación sexual.

2.2 Educación sexual

En los primeros días de abril de 1933 los diarios capitalinos difundieron las intenciones del Secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, de llevar a los establecimientos educativos la educación sexual. Sobre la propuesta Jesús Silva Herzog, subsecretario de la SEP, relató que “durante las últimas dos semanas de febrero y todo el mes de marzo hubo tranquilidad en la Secretaría, pero en los comienzos de abril se le ocurrió al licenciado Bassols implantar en el 5º y 6º años de las escuelas primarias y en los tres de las secundarias la educación sexual. Su idea era que se enseñara poco a poco cómo se reproducen las flores, los insectos, los peces, las aves, hasta los mamíferos”⁴⁵.

La reacción de los padres de familia no se hizo esperar y durante casi un año ejercieron presión, aliados a medios de comunicación, periodistas, líderes eclesiásticos, etc. La situación fue tan tensa que en marzo de 1934 el titular de la SEP presentó su renuncia.

⁴⁴ Narciso Bassols, *Obras*, México, FCE, 1964, p. 116.

⁴⁵ Jesús Silva Herzog, *Una vida en la vida de México*, México, SEP-SIGLO XXI, 1986, p. 146.

2.2.1 Antecedentes

En 1930 se celebró en Lima, Perú, el VI Congreso Panamericano del Niño, en donde se aprobó la Resolución 17 que exhortaba a “Insistir nuevamente en la recomendación a los Gobiernos de América, que no lo hayan hecho, de la educación sexual desde la primaria, de conformidad con la edad de los niños de ambos sexos y con las características sociales de cada país”⁴⁶.

Además, ante la frecuencia de embarazos adolescentes y enfermedades venéreas, la Sociedad Eugénica Mexicana hizo un llamado a las autoridades para informar oportunamente sobre estos temas. Al respecto, el Lic. Bassols encomendó a la Comisión Técnica Consultiva la investigación, análisis y evaluación de la posibilidad de incluir a la educación sexual en escuelas oficiales, dictamen que se hizo público hasta 1933. *El Universal* del 18 de mayo publicó las quince conclusiones del dictamen, sin embargo, el Secretario Bassols en sus *Obras* resaltó las siguientes:

“1º La Secretaría de Educación Pública debe establecer, organizar y dirigir la educación sexual en nuestro medio y asumir la responsabilidad de ella.

2º La educación sexual debe impartirse concretamente desde el tercer ciclo de la escuela primaria y en algunos grados de la escuela secundaria.

7ª El departamento de Psicopedagogía e Higiene, de acuerdo con el de enseñanza Primaria y Normal, se encargará de la clasificación de los alumnos de las escuelas primarias y de la organización de las escuelas de anormales⁴⁷.

8º El departamento de Psicopedagogía e Higiene se encargará también, juntamente con el de Primaria y Normal, con el de Enseñanza Secundaria y el de Enseñanza Técnica, de organizar conferencias sobre educación sexual, para los padres de familia y para muchachos adolescentes, de uno y de otro sexo, que no asistan a las escuelas.

9º El propio Departamento se encargará de dar preparación a los maestros de las escuelas primarias y secundarias que deban impartir educación sexual, así como

⁴⁶ Narciso Bassols, *op. Cit.*, p. 286.

⁴⁷ Sobre estas escuelas Silva Herzog comentó que “a la doctora Matilde Rodríguez Cabo la nombramos jefe del Departamento de Psicopedagogía. Trabajó con eficiencia notoria. Por iniciativa de ella se fundó en la Ciudad de México en 1933 la primera escuela de anormales, que hoy se llama de lento aprendizaje”. Jesús Silva Herzog, *op. Cit.*, p. 143.

determinar, con la colaboración de maestros y psicólogos, fines, métodos y programas y la interpretación y alcance de dichos programas”⁴⁸.

Aunque la SEP advirtió que este dictamen no se aplicaría inmediatamente en las escuelas primarias y secundarias ya que era necesario evaluarlo y discutirlo con el Consejo de Educación Primaria⁴⁹, la prensa nacional desató una discusión donde primaron los argumentos moralistas y religiosos antes que los científicos.

2.2.2 Protagonistas de la educación sexual

Al inicio de la discusión sobre la educación sexual destacaban dos grupos: las organizaciones conservadoras de padres de familia y la parte gubernamental que fundaba sus discursos y lógica en lo científico. Ambos coincidían en la importancia de la educación sexual, los puntos divergentes radicaban en por qué debía darse, cuándo, cómo y quién debe darla.

La parte gubernamental consideraba que la educación sexual era importante ya que los niños y jóvenes tenían derecho a saber sobre su cuerpo, nacimiento, cambios, etc., además que la ignorancia o silencio eran causa de inmoralidad, prostitución y propagación de enfermedades venéreas. Sobre quién debía dar educación sexual, las consideraciones emitidas por el gobierno mencionaban que la ignorancia, indolencia, mojigatería, prejuicios y tradiciones impedían a los padres explicar a sus hijos esos temas; el médico como autoridad epistemológica también se hallaba limitado pedagógicamente, de ahí que la escuela fuera la institución adecuada para asumir esa responsabilidad. Sobre la edad idónea para impartir educación sexual al niño, se consideró que por sus características fisiológicas, este tipo de educación debía ser pre y post pubertad. Así que, para que la SEP cumpliera con su responsabilidad de dar educación sexual, debía contar con un grupo de expertos como maestros, médicos higienistas y psicólogos, que la educación sexual pre pubertad incorporara elementos de las ciencias biológicas y que la etapa de post pubertad tuviera una

⁴⁸ Narciso Bassols, *Obras*, México, FCE, 1964, p. 286.

⁴⁹ Reconstruido por Bassols en 1932.

influencia ética y social más fuerte, el perfil sociocultural sería determinante para tratar temas como patologías sexuales. Las dudas estaban en la forma en que se impartiría la educación sexual, si sistemáticamente u ocasional, optativa o prescrita, niños y niñas juntos o por separado, impartido por médicos higienistas o profesores regulares⁵⁰.

Atendiendo la 7ª consideración de la Comisión Técnica Consultiva, sobre la clasificación de alumnos de escuelas primarias, el 25 de mayo de 1933, *El Universal* publicó que de aprobarse la educación sexual se reagruparía a los varones de 5º y 6º de primaria, lo mismo que a las mujeres, para formar grupos homogéneos según la edad, sexo, nivel sociocultural, etc., además de organizar foros y conferencias sobre educación sexual para padres de familia.

Si la parte gubernamental aún no definía quién debía impartir la educación sexual, si profesores o médicos higienistas, para las organizaciones de padres de familia estaba claro que los educadores no estaban suficientemente capacitados para tratar el tema y que la falta de preparación haría que trataran desacertadamente este asunto. El 29 de mayo los padres de familia exigieron la suspensión de cualquier intento de la SEP por impartir educación sexual hasta que la Secretaría contara con personal competente y no se corriera el riesgo de confundir la educación sexual con *instrucción* sexual, lo que equivaldría a corromper a la niñez.

Un día después, 30 de mayo de 1933, *El Universal* publicó las primeras declaraciones de los que habían sido antagonistas del gobierno en materia educativa: la Unión Nacional de Padres de Familia. En éstas, la UNPF dejaba claro que la educación sexual propiciaba la corrupción de la niñez, mostraba desprecio por el padre y la madre, favorecía las uniones sexuales libres y pasajeras, que destruía la familia y, en concreto, que la escuela servía a los abominables y antipatrióticos fines del Partido Comunista. El 2 de junio, la Asociación Nacional Pro Libertad de Enseñanza también se sumó a la discusión y se posicionó en contra de la educación sexual en escuelas públicas, consolidando

⁵⁰ Declaraciones publicadas en *El Universal*, 15 mayo 1933, p. 8.

como argumento “infalible” en el debate el derecho natural de los padres de educar a su prole, según la encíclica *Divini Illius Magistri*.

La encíclica *Divini Illius Magistri* consideraba el aspecto de la educación sexual como cuestión de moral y castidad y sólo “si parece necesaria alguna instrucción individual, dada oportunamente por quien ha recibido de Dios la misión educativa y la gracia de estado, han de observarse todas las cautelas tradicionales de la educación cristiana”⁵¹. En la misma encíclica Pío XI citó a Silvio Antoniano para dejar claro que ante todo la educación debe servir para “fomentan la virtud de la castidad e impiden la entrada del vicio”.

2.2.2.1 Intento de diálogo entre el gobierno y organizaciones de padres de familia

Las editoriales de diarios capitalinos, como *El Universal*, criticaban el proyecto de educación sexual al tiempo que alentaban los ánimos encendidos y daban espacio a las declaraciones de las organizaciones de padres de familia.

El Primer Congreso de Enfermeras y Parteras sugirió la conformación de una comisión que estudiara el tema de la educación sexual, la Comisión Permanente del Congreso instó a la SEP a considerar la iniciativa y nombró como representante al doctor Alfonso Pruneda, quien organizó la Comisión que Evalúa la Educación Sexual, ésta quedó integrada por las siguientes personas:⁵²

SEP: Dr. Alfonso Pruneda

Departamento de Salubridad: Dr. Manuel Guevara Oropeza

UNAM: Dr. Santiago Ramírez

Academia Nacional de Medicina: Dr. Everardo Landa

Sociedad Eugénica Mexicana: Dr. Adrián Correa

Cruz Roja de la Juventud: Sra. María Garllogo de Lazo

⁵¹ Pío XI. Encíclica *Divini Illius Magistri*, 31 diciembre 1929, punto 51 [en línea], dirección URL http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html [consulta: 13 febrero 2013].

⁵² “Queda integrada una comisión para el estudio de la educación sexual en las escuelas”, *El Universal* 3 junio 1933.

Federación de Agrupaciones de Padres de Familia del D.F.⁵³: Sra. Amelia V. de Ríos

Comisión permanente del Primer Congreso de enfermeras y parteras: Sra. Cecilia A. de Reyes del Campillo

Unión Nacional de Padres de Familia: Lic. Ignacio Bravo Betancourt y Dr. Antonio Sordo Noriega

Periodista: Pierre Gringoire

Asociación Mexicana de Profesores de Escuelas Secundarias: Dr. Pastor Rocha

Confederación Nacional de Estudiantes: Guillermo G. Ibarra

La integración de la Comisión Evaluadora fue cuestionada por el representante de la UNPF, Ignacio Bravo Betancourt, principalmente por la presencia de Alfonso Pruneda, férreo defensor de la educación sexual, lo cual, según Bravo Betancourt, no aseguraba los criterios equidistantes y convertía a la Comisión en parcial. Además, el tipo de comunicación, los papeles con sellos oficiales y su relación la hacían aparecer como oficial, cuando la intención de la Comisión era la *evaluación*. Otra de las críticas radicó en las facultades “ilimitadas” de la SEP para implantar todas las novedades educativas que le placieran y sin contar con peritos en moral⁵⁴.

Al tiempo que los diarios capitalinos dedicaban primeras planas al asunto de la educación sexual, organizaciones como la Asociación Nacional Pro Libertad de Enseñanza organizó un mitin donde puntualizó que la educación sexual debía ser individual y adaptarse a la inteligencia del niño, además de ser confidencial, cariñosa, persuasiva, progresiva, oportuna y apegada a la verdad, y que sólo correspondía a los padres y en especial a la madre dar educación sexual.

A mediados de junio de 1933 la UNPF precisó su postura sobre la educación sexual al decir que ésta era un peligro y que era un asunto moral y no médico donde los padres eran los únicos con derecho natural para decidir sobre la educación de sus hijos.

⁵³ El 17 de mayo de 1933 se emitió el reglamento para las asociaciones de padres de familia, quedó como Presidente de la mesa directiva: Francisco Pizarro Suárez.

⁵⁴ “Comisión mal integrada: la de la educación sexual”, *El Universal* del 10 junio 1933.

La UNPF no fue la única organización de padres de familia que sostenía este punto de vista, organizaciones “oficiales” como la Federación de Padres de Familia del D.F. y la Asociación Nacional Pro Libertad de Enseñanza se sumaron a las acciones que la UNPF propuso como medidas contestatarias a la posible enseñanza de educación sexual en primarias y secundarias.

2.2.2.2 Medidas contestatarias de la UNPF frente a la educación sexual

Como pudo leerse en párrafos anteriores, las protestas contra la educación sexual se remitían únicamente al discurso, los desplegados y, según el Secretario Bassols, los “mítines contra la educación sexual, celebrados en diversos cines de la ciudad, han concluido al grito de ‘Viva Cristo Rey’ y ‘Abajo el Artículo 3º de la Constitución’”⁵⁵.

En los primeros días de agosto *El Universal* publicó una encuesta para que fueran los padres de familia los que resolvieran el asunto de la educación sexual, ante eso el titular de la SEP dejó claro que “nunca ha pensado la Secretaría que el problema de la educación sexual, como ningún otro de los aspectos de la obra a su cargo, tan estrechamente vinculados con principios científicos, debe resolverse en forma plebiscitaria, aparentemente democrática y a base de supuestas mayorías de votos. Proceder de ese modo sería tanto como subordinar la orientaciones sociales y los aspectos técnicos de la educación a una simple cuestión de número, olvidando que ciertos asuntos no pueden depender por su misma naturaleza, de plebiscitos más o menos restringidos y sinceros. Ni en materia de educación sexual, ni en los otros renglones de su actividad, la Secretaría de Educación puede supeditar su criterio a encuestas periodísticas o a plebiscitos que en todo caso son parciales. Se busca la discusión seria, levantada y amplia de los problemas educativos, pero no se quiere resolverlos en una votación que no se apoya, la mayor parte de las veces, sino en prejuicios y mistificaciones”⁵⁶

⁵⁵ Narciso Bassols, *Obras*, México, FCE, 1964, p. 284.

⁵⁶ *Ibid.* pp. 283, 284.

Recordemos que durante el intento de diálogo y negociación del gobierno con organizaciones de padres de familia, la UNPF atribuyó su salida al carácter oficialista por el tipo de papel y sellos en que se emitía la comunicación, cuando el gobierno respondió que la Comisión era plural e independiente, la UNPF reafirmó su salida al considerar que entonces cualquier organización privada tendría el mismo valor y prefería celebrar sus propias reuniones con organizaciones diferentes a las de la Comisión.

El 27 de octubre de 1933, la UNPF publicó un Manifiesto en el que explícitamente decía no reconocer al Estado en la educación, más derechos ni más función, que el de supletorio y coadyuvante de los padres de familia; el punto siete constituía una advertencia, textualmente dice: “Rechazamos terminantemente la educación sexual impartida en las escuelas por corresponder en manera absoluta a los padres de familia la facultad de darla a la prole, y, en caso de que las autoridades escolares cumplan con su proyecto de establecerla en los centros docentes que dependen de ellos, MANIFESTAMOS QUE LLEGAREMOS HASTA LA HUELGA ESCOLAR ANTES DE PERMITIR QUE SE EMPAÑE EN LO MÁS MÍNIMO LA INOCENCIA Y LA MORALIDAD DE NUESTROS NIÑOS, Y HACEMOS UNA EXCITATIVA A TODOS LOS PADRES DE FAMILIA DE LA REPÚBLICA PARA QUE A COSTA DE LOS MAYORES SACRIFICIOS DEFIENDEN A SUS HIJOS DE TAN SINIESTROS DESIGNIOS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA”⁵⁷.

En este Manifiesto ya se advertía la animadversión hacia el gobierno y el punto de articulación en que se hallaban los padres de familia. El discurso se recrudeció con la propuesta del Partido Nacional Revolucionario de *educación socialista*, tema que se analizará más adelante.

Durante enero de 1934 se registraron las medidas más radicales contra la educación sexual: dos mil padres de familia decidieron no mandar a sus hijos a la escuela en caso de que se aprobara la educación sexual. A lo largo de febrero la UNPF organizó comités de huelga y su presidente, Ignacio Bravo Betancourt, vinculaba los discursos a favor de la educación sexual con la implantación de la

⁵⁷ FMPYV caja 43 expediente 306. AHUNAM octubre de 1933.

educación socialista. A estas acciones de resistencia se sumó la Asociación de Padres de Familia de la República Mexicana.

La renuncia de Bassols era inminente. El 9 de marzo de 1934 llegó a su fin el paso del licenciado Narciso Bassols por la SEP. A los cuatro días las huelgas terminaron.

2.3 Educación socialista

La ciudad de Querétaro fue anfitriona de la Segunda Convención Ordinaria del Partido Nacional Revolucionario (3 al 6 de diciembre de 1933). De ésta surgió el Plan Sexenal, ideario que se proponía como garante de la educación socialista. Previo a esta reunión hubo congresos que sugirieron como reemplazo de la educación laica a un tipo de educación con contenido doctrinario y programático.

Hacia 1932 el Congreso Pedagógico de Jalapa se pronunció en contra de la educación laica y propuso el empleo de la educación racionalista a nivel nacional. También el funcionario público Miguel Aguillón Guzmán se declaró a favor una educación antirreligiosa, característica educativa del sureste mexicano, producto de la influencia de la escuela racionalista implantada en esa región.

2.3.1 La Convención de Querétaro (1933)

Durante la Convención de Querétaro, el PNR presentó un Proyecto de Plan Sexenal elaborado por la Comisión de Programas, presidida por Carlos Rivapalacio. Sobre la cuestión educativa el Proyecto proponía continuar con un laicismo progresista que sin ser neutral proporcionara “respuesta verdadera, científica y racional”.

Para aprobar el contenido de lo educativo se nombró una Comisión Dictaminadora del Proyecto de Plan Sexenal, integrada por Luis L. León, Fernando Moctezuma, Froylán Manjarrez, José Luis Solórzano y Alberto Bremauntz.

Al discutirse el tema de la educación laica Manjarrez y Bremauntz propusieron cambiar lo laico por una *educación socialista*, sin embargo, el resto de la Comisión la rechazó. Una vez presentados los votos particulares sobre el tema, el discurso del senador Manlio Fabio Altamirano fue determinante al presentar el Punto Resolutivo Único sobre educación en que “EL PARTIDO NACIONAL REVOLUCIONARIO CONTRAE ANTE EL PUEBLO MEXICANO EL COMPROMISO CONCRETO Y SOLEMNE DE OBTENER DESDE LUEGO, POR CONDUCTO DE SUS ÓRGANOS PARLAMENTARIOS, LA REFORMA DEL ARTÍCULO TERCERO CONSTITUCIONAL, SUPRIMIENDO LA ESCUELA LAICA E INSTITUYENDO LA ESCUELA SOCIALISTA, COMO BASE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA”⁵⁸.

En el texto final del Plan Sexenal se leía que para el PNR la educación era una función social monopolio del Estado, “que la escuela primaria es una institución social y que, por lo mismo, las enseñanzas que en ella se impartan y las condiciones que deben llenar los maestros para cumplir la función social que les está encomendada, *deben ser fijados por el Estado, como representante genuino y directo de la colectividad*”⁵⁹.

Una vez superado el debate sobre la caducidad del laicismo, el PNR concluyó que la escuela primaria debería excluir cualquier enseñanza religiosa y dar respuesta verdadera, científica y racional que ayudara a la formación de un concepto exacto y positivo del mundo “ya que de otra suerte la escuela no cumpliría su misión social”.

Sobre el contenido doctrinal de la enseñanza el PNR se comprometió a propugnar “porque se lleve a cabo la reforma del artículo tercero de la Constitución Política Federal, a fin de que se establezca en términos precisos el principio de que la educación primaria y la secundaria se impartirán directamente por el Estado o bajo su inmediato control y dirección, y de que, en todo caso, la educación en esos dos grados deberá basarse en las orientaciones y postulados de la educación socialista que la Revolución Mexicana sustenta”⁶⁰.

⁵⁸ Citado en Alberto, Bremauntz, *La educación socialista*, México, Rivaleneyra, 1943, p. 181.

⁵⁹ P.N.R. *Plan Sexenal*, México, 1934, p. 84. *Cursivas mías.*

⁶⁰ *Ibíd.* p. 85.

2.3.2 La educación socialista en el Legislativo

El 20 de diciembre de 1933 fue publicado el texto del Plan Sexenal y el Bloque del PNR en la Cámara de Diputados dio a conocer el Primer Proyecto de Reforma del Artículo Tercero, la Comisión que presentó el Proyecto estuvo integrada por Alberto Bremauntz (presidente), Alberto Coria (secretario), José Santos Alonso y Fernando Angli Lara (vocales). El Proyecto intentaba determinar lo que debería entenderse por educación socialista al decir que “el Socialismo a que debía referirse el artículo tercero era la doctrina que propugnaba por la socialización de los medios de producción. En tal concepto, la doctrina a que se refería el proyecto era el Socialismo Científico”⁶¹. De forma concreta el Primer Proyecto declaraba que “La educación que se imparta será SOCIALISTA, en sus orientaciones y tendencias, pugnando porque desaparezcan prejuicios y dogmas religiosos y se cree la verdadera solidaridad humana sobre las bases de una socialización progresiva de los medios de producción económica”⁶².

Al día siguiente de presentado el Primer Proyecto, el presidente Abelardo Rodríguez envió una carta a Carlos Rivapalacio en la que atacó a la educación socialista y estimó conveniente continuar con la educación laica, además de puntualizar que se podía caer en el error de “sustituir un prejuicio por otro” en el caso de omitir la enseñanza religiosa por el “prejuicio” socialista. Tras la respuesta de Rivapalacio al Pdte. Rodríguez, la Comisión se sujetó a la defensa del Proyecto y hacia el 24 de julio de 1934 se publicaron los Puntos Resolutivos del Proyecto Definitivo de Reformas al Artículo Tercero.

El 26 de septiembre de 1934 el Comité Ejecutivo Nacional del PNR⁶³ formuló un nuevo proyecto de Reforma al Artículo Tercero y lo envió al Bloque de su partido en la Cámara de Diputados; en este nuevo proyecto se sustituía el “Socialismo Científico” por el “Socialismo Mexicano” y no incluía a las escuelas profesionales ni universidades particulares. Ante esta propuesta, sectores revolucionarios, como la Confederación General de Obreros y Campesinos de

⁶¹ Alberto Bremauntz, *op. Cit.* P. 184.

⁶² *Ibid.* p. 186

⁶³ Integrado por Carlos Rivapalacio, Gabino Vásquez, Federico Medrano V., Enrique Romero Courtade, Guillermo Flores Muñoz, Gilberto Fabila, Froylán C. Manjarrez y Francisco Trejo.

México y la Confederación General de Trabajadores, protestaron ya que consideraban que ésta no correspondía a las exigencias y opiniones de maestros, estudiantes e intelectuales revolucionarios. Lo interesante del reclamo por parte de estas organizaciones es que contestaban a lo oficialista con *su propia propuesta de reforma* y hasta “puntos esenciales” llegó a proponer la Confederación General de Trabajadores. Esto puede atribuirse a la laxitud en el empleo de los conceptos, es decir, la “educación socialista” podía entenderse a la manera en que conviniera o entendiera el grupo o facción que presentara un nuevo proyecto de reforma.

Los trabajos de la XXXVI Legislatura habían iniciado el 1º de septiembre de 1934 y se distinguían dos grupos con postura distinta sobre la Reforma al 3º constitucional: un grupo propugnaba por una reforma radical y otro proponía una modificación en la que aún no se definía por el Socialismo Científico ni por el control del Estado en la educación universitaria.

Al inicio de octubre los diputados que estaban a favor de una reforma radical y varios senadores⁶⁴ presentaron ante el Bloque del PNR en la Cámara de Diputados otro proyecto de Reforma al Artículo Tercero del cual resaltaba “el concepto de que la educación que se imparta en las escuelas será de carácter combativo contra los dogmas religiosos” y proponía que la reforma abarcara todos los tipos y grados de educación, desde el kínder hasta las universidades.

Tanto este proyecto como el del 26 de septiembre (“Socialismo Mexicano”) se turnaron a las Comisiones Unidas, Primera y Segunda de Puntos Constitucionales y Primera de Educación Pública⁶⁵, las cuales desecharon el “Socialismo Mexicano” y lo reemplazaron por el “Socialismo Científico” y, además, proponían para el estudio temas como el carácter socialista de la reforma, las disposiciones constitucionales a introducir para dejar establecido el principio de que el Estado sería el único capacitado para ejercer la función social educativa y las medidas constitucionales para coordinar y unificar el desarrollo de las

⁶⁴ 4 Senadores: Ernesto Soto Reyes, Ausencio Cruz, Salomón González Blanco y Margarito Ramírez.

15 Diputados: Luis Mora Tovar, Arturo Chávez, Augusto Hinojosa, José Solórzano, Augusto Vallejo, Antonio Mayes Navarro, Jesús Torres Caballero, Carlos Peralta, Alejandro Gómez Maganda, Espiridión Torres, Leobardo Coca C., Rafael Ávila Camacho, Alcides Caparoso, Rafael Anaya y Rodolfo T. Loaiza.

⁶⁵ Presidida por Luis Enrique Erro.

actividades educativas en la República y distribuir el costo de los servicios educativos entre la Federación, los estados y municipios.

El 9 de octubre de 1934 se realizó el debate del Dictamen de las Comisiones Unidas, ese día se votó el primer párrafo de la reforma y quedó aprobado con 93 votos a favor y 26 en contra. Al día siguiente, el Dictamen fue aprobado en lo general y en lo particular. El 19 del mismo mes 47 votos aprobaron el Dictamen en el Senado y no fue sorpresa la aprobación en las legislaturas de los estados. La Reforma entró en vigor al tiempo que Lázaro Cárdenas iniciaba el primer sexenio de la historia. El Decreto se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 13 de diciembre de 1934 y a la letra decía:

“La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá al fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará su enseñanza y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Sólo el Estado –Federación, Estados, Municipios- impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo, en todo caso, con las siguientes normas:

- 1) Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo y estarán a cargo de personas que, en concepto del Estado, tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente;
- 2) La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá, en todo caso, al Estado;

- 3) No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido, previamente en cada caso, la autorización expresa del poder público, y
- 4) El Estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno. Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros o campesinos. La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente. El Estado podrá retirar, discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez a los estudios hechos en planteles particulares. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan”⁶⁶.

Como puede leerse, la conceptualización de la educación socialista causó enconos entre los legisladores y el mismo poder Ejecutivo. Sin embargo, la propuesta del Proyecto de Reforma encontró más adversarios fuera del ámbito legislativo, principalmente en organizaciones con influencia clericales, como las organizaciones de padres de familia, máxime, la Unión Nacional de Padres de Familia.

2.3.3 El clero y la UNPF contra la educación socialista

Si las aspiraciones de la Revolución Francesa (libertad, igualdad y fraternidad) marcaron un antes y un después en la humanidad, el anhelo socialista era en sí mismo más etéreo que los postulados del liberalismo.

En la última década del siglo XIX (15 mayo 1891) León XIII publicó la encíclica *Rerum Novarum*, considerada como la primera encíclica social de la Iglesia Católica, la cual tocaba temas de justicia social en el trabajo, salario,

⁶⁶ Diario Oficial de la Federación, 13 diciembre 1934.

propiedad privada y educación. A cuarenta años de su aparición (1931), Pío XI tuvo a bien emitir la encíclica *Quadragesimo Anno* bajo contextos internacionales diferentes y teniendo como precedente la Gran Depresión de 1929, condición que marcó la geografía en la que se concentraron los capitales y la distribución de la riqueza.

La encíclica *Quadragesimo Anno* pretendía recordar “los grandes bienes que de ella se han seguido, tanto para la Iglesia católica como para toda la sociedad humana”, que impulsó, según Pío XI, el fomento intenso de una política social. Además, si en la *Rerum Novarum* se reconocía la propiedad privada, la encíclica de 1931 desarrolla una idea que desemboca en considerar a la socialización de los medios de producción como un “veneno suave” con el que se engañaba a los incautos.

La Revolución bolchevique de 1917 y su subsecuente sistema instaurado sirvieron de ejemplo y punto de crítica tanto para la Iglesia Católica como para organizaciones ligadas a ella. Los epítetos de “socialista” o “comunista” resultaban conceptos vacíos que se tenía a bien hacerlos sinónimos de ateos o enemigos de la religión. La *Quadragesimo Anno* incluía una alusión a un *Bloque violento o comunista* refiriéndose a un bloque del socialismo que devino en comunismo que, según la encíclica, perseguía la lucha de clases y la abolición de la propiedad privada, más aún, se le responsabilizaba de “las horrendas matanzas y destrucciones con que han devastado inmensas regiones de la Europa oriental y de Asia; y cuán grande y declarado enemigo de la santa Iglesia y de Dios sea...”⁶⁷ Más adelante la encíclica es determinante: “nadie puede ser a la vez buen católico y verdadero socialista” ya que son términos contradictorios.

Si la encíclica de 1931 ya especificaba los campos contradictorios del comunismo con la Iglesia Católica, hacia 1937 Pío XI emitió la encíclica *Divini Redemptoris* “Sobre el comunismo ateo”.

La *Divini Redemptoris* mencionó como primera crítica y condena del comunismo a la encíclica *Quipluribus* de Pío IX (1846) quien consideró al

⁶⁷ Pío XI. Encíclica *Quadragesimo Anno*, 15 mayo 1931, punto 112 [en línea], dirección URL http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310515_quadragesimo-anno_sp.html [consulta: 12 octubre 2012].

comunismo como doctrina contraria al derecho natural, que llevaría a la subversión de los derechos, bienes y propiedades. Más tarde León XIII calificó al comunismo como una mortal enfermedad que se infiltraba en la sociedad poniéndola en peligro de muerte. La encíclica de 1937 criticaba al comunismo como un pseudo ideal de los postulados liberales de la Revolución Francesa. Desarrollando su idea, determinó que en una sociedad sin clases, como la que propone el comunismo, no quedaba lugar para la idea de Dios y, al tener propósitos terrenales, el comunismo negaba las aspiraciones celestiales, fin primigenio de la Iglesia Católica. Según la interpretación eclesiástica, en el comunismo el hombre era un engranaje social más, lo que negaba al individuo y lo atribuía a la colectividad. Sobre el matrimonio la Iglesia sostenía que para el comunismo ese vínculo era una institución civil y convencional. Pío XI sólo podía explicar la “infiltración” del comunismo en todo tipo de países mediante la propaganda de la prensa, hojas sueltas, cinematógrafo, teatro, radio, *escuelas* y hasta universidades. El comunismo, según Pío XI, era una lucha “contra todo lo que es divino (cf. 2Tes 2,4). Porque el comunismo es por su misma naturaleza totalmente antirreligioso y considera la religión como el «opio del pueblo», ya que los principios religiosos, que hablan de la vida ultraterrena, desvían al proletariado del esfuerzo por realizar aquel paraíso comunista que debe alcanzarse en la tierra”⁶⁸.

Presentados los puntos contradictorios entre la Iglesia Católica y el socialismo, es como puede entenderse la reacción, tensión y oposición que ejercieron tanto la Jerarquía Católica como organizaciones ligadas a ella en México y, principalmente, en el decenio de los años treinta. Los puntos de tensión se fijaban en lo antirreligioso, ateo y destructor de la familia como unidad social previa a la aparición del Estado.

Como se dijo en líneas anteriores, Rusia fue el parámetro para calificar o descalificar. En México las asociaciones de padres de familia de la Capital llevaron a cabo una oposición panfletaria antes que violenta como muestran los

⁶⁸ Pío XI. Encíclica *Divini Redemptoris*, 19 marzo 1937, punto 22 [en línea], dirección URL http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19370319_divini-redemptoris_sp.html [consulta: 27 febrero 2013].

documentos que se tienen de la época. Por ejemplo, en un panfleto dirigido al obrero se leía que en Rusia todo pertenecía al gobierno y “Si se implanta la educación socialista en México, tú y tus hijos serán educados mañosamente para convertirlos en esclavos del gobierno, así pues, como ciudadano libre que eres hoy, ¡oponte a que haya instrucción socialista en México!”⁶⁹.

Sin que los legisladores del tercero constitucional hubieran llegado a un acuerdo sobre el concepto de educación socialista, el Obispo de Huejutla, José de Jesús, insistía, sin fundamentos, en la relación entre ésta educación y la educación sexual, decía que “la escuela socialista es una escuela de deshonestidad sistemática y predeterminada. Ahí desde los doce años se impartirá la enseñanza sexual más cínica. Se prostituirá a la niña, se degenerará al varón. LA ESCUELA SOCIALISTA SERÁ LA ANTESALA DEL LUPANAR. Ahí se combatirán constantemente TODA IDEA RELIGIOSA. SE HARÁ MOFA SACRÍLEGA DE LA IGLESIA Y DE DIOS...”⁷⁰ Y por si esto fuera poco, el obispo externaba su preocupación de que en la escuela socialista los niños perderían la “veneración” a los padres, respeto a los maestros y el amor a la patria.

Aunque la Asociación Nacional Pro Libertad de Enseñanza dijera que la acción panfletaria de organizaciones de padres de familia no estaba vinculada ni a la Iglesia ni a la reacción ni a la “jerarquía católica que hoy por hoy sólo sufre y tiene que callar, sólo mira el desastre y calla”⁷¹, lo cierto es que diferentes eclesiásticos nacionales hacían referencia, declaraciones y emitían manifiestos cargados de reproches y censura al proyecto de educación socialista, ejemplo de ello fue el mensaje de protesta del delegado apostólico donde dijo que la Iglesia condenaba al socialismo por su ateísmo y el totalitarismo con el que el Estado pretendía adueñarse de los ciudadanos para convertirlos en esclavos y lanzó una sanción precisa al decir que “ningún católico puede ser socialista sin faltar gravemente a su deber, como tampoco pertenecer al PNR desde el momento en que este se ha declarado abiertamente socialista y lo que es peor, ateo”⁷².

⁶⁹ FMPYV caja 43 expediente 306, docto. 3958. AHUNAM sin fecha.

⁷⁰ *Ibid.*, docto. 1932.

⁷¹ FMPYV caja 43 expediente 308, docto. 4171. AHUNAM, 24 julio 1934.

⁷² *Op. Cit.*, doctos. 3999, 4161. AHUNAM, 30 abril 1934.

Además, el delegado enumeró direcciones prácticas como impedir por todos los medios lícitos se estableciera la educación socialista; a los padres les recordaba su deber de impedir la impartición de la educación socialista y retirar a sus hijos de los centros educativos en caso de que sus derechos naturales como padres no fueran reconocidos y en caso de que no cumplieran con esa obligación “se hacían indignos de la recepción de los sacramentos y no podrán ser absueltos en el Tribunal de la Penitenciaría” y si los profesores enseñaban el socialismo se hacían acreedores a la excomunión, lo mismo a los directores de centros escolares que pecaban de herejía. En el mismo documento la UNPF declaraba su rechazo a la educación socialista y llamaba a huelga escolar desde el 1º de enero de 1935.

El 20 de julio de 1934 Plutarco Elías Calles, con el “Grito de Guadalajara”, apoyó abiertamente la propuesta de educación socialista y llamó a los sectores revolucionarios a cerrar filas en torno de la reforma constitucional. Del Grito de Guadalajara resaltaban las palabras que se referían a las conciencias de la niñez y juventud y a quién pertenecerían, si a la familia o a la colectividad, idea que, como se puede leer en líneas anteriores, chocaba con grupos de influencia clerical ya que confirmaban la “intención comunista” de convertir al individuo en un engranaje más que negaba la individualidad.

Las palabras del Grito de Guadalajara que tuvieron eco en la reacción eran las que se referían a que “La Revolución no ha terminado. Los eternos enemigos la acechan y tratan de hacer nugatorios sus triunfos. Es necesario que entremos al nuevo periodo de la Revolución que yo llamaría el periodo psicológico. Debemos entrar y apoderarnos de las conciencias de la niñez, de las conciencias de la juventud, porque son y deben pertenecer a la Revolución. Es absolutamente necesario sacar al enemigo de esa trinchera, donde está la clerecía, donde están los conservadores; me refiero a la educación, me refiero a la escuela (...) Con toda maña los reaccionarios dicen que el niño pertenece al hogar y el joven a la familia; ésta es una doctrina egoísta, porque *el niño y el joven pertenecen a la comunidad, pertenecen a la colectividad, y es la Revolución la que tiene el deber imprescindible de apoderarse de las conciencias*, de desterrar los prejuicios y de formar la nueva alma nacional. Por eso yo excito a todos los gobiernos de la

Revolución, a todas las autoridades y a todos los elementos revolucionarios, a que vayamos al terreno que es necesario ir, *porque la niñez y la juventud deben pertenecer a la Revolución*⁷³.

A partir del Grito de Guadalajara se puede leer un cambio en el discurso de las organizaciones de padres de familia, donde el referente para explicar el socialismo ya no era Rusia, sino el criterio moral de la Revolución la cual consistía, según la Asociación Nacional Pro Libertad de Enseñanza, en “negar a Dios, a nuestro Señor Jesucristo y a los santos. Atacar y destruir a la única religión verdadera, la Religión de Cristo (...) Preparar la desgracia contra el hogar defendiendo el divorcio, (...) enseñando el amor libre (...); cada vez menos iglesias y menos colegios católicos; cada vez más casas de prostitución y de juego; cada vez más logias masónicas; cada vez más escuelas en que se desnuda a las alumnas delante de los alumnos para ‘educarlos sexualmente’, es decir, prostituirlos”⁷⁴.

También la jerarquía católica cambió su discurso en la Instrucción del 30 de diciembre de 1934 donde Leopoldo Ruiz dijo que “Jamás nos opondremos al mejoramiento de las clases proletarias; aceptamos gustosos el sano cooperativismo y cuanto fomenta la justa sociabilidad del pueblo; pero no podemos admitir el socialismo mexicano tal y como se ha dado a conocer por las palabras y los hechos, ni mucho menos permitir que los errores que contiene se enseñe a la niñez católica mexicana”⁷⁵. En la Instrucción del 12 de diciembre de 1934 “las palabras y los hechos” a los que se refería el Delegado apostólico eran aquellos “ateo en religión, comunista en economía política y materialista en sociología, pretendiendo disfrazar esos gravísimos y trascendentales errores con las equívocas palabras de desfanatizar y desvanecer prejuicios”⁷⁶.

Como se observa, el proyecto de educación socialista causó tensión, reacción y oposición dentro y fuera del Poder Legislativo, la puesta en práctica de la reforma educativa socialista estuvo sometida a críticas y, también, oposición

⁷³ *El Nacional*, 21 julio 1934.

⁷⁴ *Op. Cit.* Docto. 4171.

⁷⁵ FMPYV caja 43 expediente 308, docto. 4210. AHUNAM, 30 diciembre 1934.

⁷⁶ *Ibíd.*

que costó vidas de los representantes del magisterio, cuestión que se analizará más adelante.

2.4 Aproximaciones

En este capítulo se analizó que, al tiempo que el Estado mexicano se hacía cargo de ampliar los servicios educativos y extenderlos a la mayoría de su población, las políticas educativas del decenio de los treinta encontraron oposición en una parte de la sociedad que se organizó: los padres de familia, organizaciones con influencia clerical que tomaban las encíclicas papales y cartas pastorales para elaborar su eje discursivo: su derecho natural como padres de dirigir la educación de sus hijos.

3. EL MAESTRO

El V Censo de Población de 1930 dio informe de las características demográficas de México. Lo que sobresale de lo numérico, aunado al contexto político y social, ayuda a destruir la idea de un México totémico con rasgos iguales; existían, en cambio, regiones condicionadas por la geografía, vías de comunicación, aspectos religiosos y culturales con los que convivía y se desenvolvía la población.

Estos son sólo unos datos para entender a la sociedad de los treinta en México: eran 16 552 722 individuos distribuidos en 1 969 365 km², es decir, 8.41 habitantes por cada kilómetro cuadrado, cifra que da el indicio de un México despoblado; además, hay que considerar las altiplanicies y cadenas montañosas como factores orográficos determinantes para lo económico (comercio e industria) y, sobretudo, lo social. Hacia 1932 la extensión de las vías de ferrocarriles ascendía a 24 743.7 km, en 1933 la extensión de caminos asfaltados, con terracerías terminadas y antiguos mejorados era de 42 684 km. Con estos datos podemos determinar que se trataba de un país con poca población, mal repartida y mal comunicada.

Aunque el V Censo consideró que existía el medio urbano y el rural, no tomó en cuenta datos específicos e importancia económica de cada localidad y se limitó a considerar como urbano a los centros poblaciones con más de 2 500 habitantes, lo que significaba que en el medio urbano vivían 5 540 631 personas (33.47 % de la población total) y el medio rural albergaba a 11 012 091 de individuos (66.53 %)

Este es el esbozo del México en el que pretendían incidir las reformas educativas y los retos a los que se enfrentaba la Secretaría de Educación Pública tras haber sido debatido y aprobado el proyecto de educación socialista. La SEP tenía ante sí un desafío para que esta reforma educativa tuviera éxito, lo inmediato era una reestructuración institucional para que fuera real el alcance de la educación socialista.

Como se analizó anteriormente, el proyecto socialista tuvo influencia de los legisladores del sureste mexicano, región donde predominó la educación

racionalista y de la cual se desprendió la importancia social del maestro como “plantador del porvenir”, de ahí que analizar la figura de éste sea imprescindible.

El 1º de junio de 1933 Lázaro Cárdenas aceptó su postulación como candidato a la Presidencia de la República y, aunque no fue el autor del proyecto de educación socialista, era quien debía cumplir las proyecciones educativas del Plan Sexenal. Cárdenas consideraba que “El maestro revolucionario debe ser líder social, consejero, orientador. No sólo debe enseñar a leer y a escribir, sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa”⁷⁷.

El Plan Sexenal, producto del Congreso de Querétaro de diciembre de 1933, fue un ideario programático donde el intervencionismo del Estado era doctrina, decía que “El Estado mexicano habrá de asumir y mantener una política reguladora de las actividades económicas de la vida nacional; es decir: franca y decididamente se declara que en el concepto mexicano revolucionario, el Estado es un agente activo de gestión y ordenación de los fenómenos vitales del país; no es un mero custodio de la integridad nacional, de la paz y el orden públicos”⁷⁸. Si en el Plan Sexenal se establecía un nacionalismo económico dirigido, en materia de educación no habría diferencia.

Sobre educación el Plan Sexenal enumeraba propósitos pero no el cómo se cumplirían, aunque quedaba claro que a partir de 1934 cada año aumentaría un punto porcentual partiendo de 15 % hasta llegar al 20 % del presupuesto federal destinado a educación. El PNR sabía que, pese a las diferencias geográficas, era “indispensable unificar la obra de educación rural y primaria urbana en toda la República, pues, de otra suerte, se merman considerablemente los frutos del esfuerzo emprendido por lograr, por el camino de la cultura, la unificación de la nacionalidad y del espíritu patrio”⁷⁹.

De los comicios de julio de 1934 resultó presidente electo Lázaro Cárdenas sobre el coronel Adalberto Tejeda y el general retirado Antonio I. Villarreal. El 30

⁷⁷ Discurso pronunciado en Tlaltizapán, Morelos, 21 mayo 1934. Citado en Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, Universidad Iberoamericana, 2007, p. 153.

⁷⁸ Plan Sexenal, P.N.R., México, 1934, p. 17.

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 85.

de noviembre, en el Estadio Nacional, Lázaro Cárdenas rindió protesta como presidente de México para los siguientes seis años, su Gabinete estaba integrado por personajes con trayectoria formada al calor de las balas en la lucha revolucionaria y por otros que habían sido partícipes de la redacción de la Constitución de 1917⁸⁰. A la cabeza de la SEP estuvo el licenciado Ignacio García Téllez hasta que a mediados de junio de 1935, tras la disputa del presidente Cárdenas con el General Plutarco Elías Calles y los subsecuentes cambios en el Gabinete, fue sustituido por el licenciado Gonzalo Vásquez Vela.

A la SEP García Téllez llegó con un plan de trabajo que partía de la premisa de que la educación impartida en las escuelas debía ser de utilidad social que preparara a la juventud al servicio de una colectividad humanitaria; además, en el *Programa de Educación Pública* García Téllez dejó claro que el control de la educación correspondía al Estado, representante de la colectividad, ya que pertenecía sólo a este ente político la “misión homogeneizadora de la ideología de las masas populares, indispensable para formar la filosofía de una Nación y para imprimir su huella en el concierto universal”⁸¹.

El *Programa de Educación Pública* planteaba los fines de la escuela socialista, la que debía ser emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista (en este fin se ponía énfasis en desfanatizar, sin incurrir en dogmas, eliminando idolatría y superstición y dejando que la lógica racionalista respondiera a las nociones reales del universo), de trabajo, activa, funcional o vitalista, coeducativa, orientadora, integral y mexicana.

García Téllez basó el *Programa de Educación Pública* en la realidad nacional. Como se lee, los datos aportados por el Censo de 1930 fueron utilizados para establecer fines y calcular esfuerzos para conseguirlos. El titular de la SEP

⁸⁰ Gobernación: Juan de Dios Bojórquez. Relaciones: Emilio Portes Gil. Hacienda: Narciso Bassols. Economía: Francisco J. Múgica. Guerra: Pablo Quiroga. Agricultura: Tomás Garrido Canabal. Comunicaciones: Rodolfo Elías Calles. Departamento Agrario: Gabino Vásquez. Departamento del Trabajo: Silvano Barba González. Departamento de Salubridad: Abraham Ayala González. Departamento Forestal: Miguel Ángel de Quevedo. Departamento Central: Aarón Sáenz. Procuraduría General: Silvestre Guerrero. Procuraduría del Distrito y Territorios Federales: Raúl Castellano. Secretaría Particular: Luis I. Rodríguez. Ayudantía: Manuel Núñez. (Lázaro Cárdenas, *Obras*. Tomo I, México, UNAM, 1972, p. 306).

⁸¹ Ignacio García Téllez, *Socialización de la cultura. Seis meses de acción educativa*, México, Editorial La Impresora, 1935, p. 33.

estaba consciente de los datos duros, por ejemplo, sabía que la población mexicana mayor de 10 años sumaba 11 746 043 personas y que el 59.26 % (6 962 517) eran analfabetas, si se quería abatir esa cantidad era necesario echar mano tanto de la infraestructura escolar existente como del esfuerzo de maestros y alumnos en una campaña de alfabetización. Sobre la enseñanza primaria se tenía claro que la población en edad escolar (6 a 14 años) era de 3 477 249 individuos y que el 48 % quedaba sin escuela, razón por la que era mayor el presupuesto para este nivel educativo, además, no sólo era un problema de cuántos estaban fuera de la escuela sino de cuántos eran los que la abandonaban por cuestiones económicas, un aproximado de 400 000 mil niños.

El *Programa de Educación Pública* también consideró las particularidades de la población urbana, rural, indígena y las necesidades para la transformación del país, es decir, tomó en cuenta a la educación técnica como eje del desarrollo económico, de ahí que el Programa contemplara la creación de una escuela politécnica con visión nacional.

A la figura del maestro se le asignaban dos roles: el social y el docente. El Programa decía que el maestro moderno era “un investigador de las cualidades innatas, físicas y psíquicas del alumno, las condiciones del hogar y del medio que facilitan o impidan su labor; debe ser un estudioso y experimentado conocedor de su especialidad, no sólo desde el punto de vista teórico, sino principalmente práctico, ya que la nueva escuela aspira a preparar para la vida útil, productiva, técnica y no parasitaria”⁸².

García Téllez reconocía que para atender a la población que quedaba sin escuela eran necesarios, al menos, 35 000 maestros que sumaran sus esfuerzos al profesorado en servicio, que tuvieran conocimiento “exacto” de las doctrinas socialistas y de la pedagogía de la nueva escuela. Si la escuela socialista no contaba con transmisores de la ideología, el sentido de la reforma del 3º constitucional sería un fracaso.

Para lograr los fines de la educación socialista, además del recurso económico para abrir escuelas y escuelas de formación magisterial, era necesario

⁸² *Ibíd.*, p. 52.

preparar al recurso humano seleccionando al magisterio de acuerdo al proyecto socialista, revisar los programas y métodos de enseñanza al mismo tiempo que los libros de texto.

Hacia junio de 1935 la ruptura política entre Plutarco Elías Calles y el Presidente Cárdenas se concretó en el exilio del primero a los Estados Unidos y la subsecuente reconfiguración del Gabinete. El lugar de Ignacio García Téllez fue ocupado por Gonzalo Vásquez Vela quien continuó con el *Programa de Educación Pública* y afianzó el Instituto de Orientación Socialista.

Entre 1934 y 1936 la SEP hizo cambios estructurales para cumplir con los objetivos del Plan Sexenal. El Departamento General de Educación Primaria, Rural y Foránea pasó a ser la Dirección General de Educación Urbana y Rural en los Estados y Territorios y coordinaba la educación primaria rural e indígena, unificaba y dirigía los sistemas educativos en los tres niveles de gobierno y divulgaba el programa de educación socialista. El Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural permaneció sin cambios y en 1936 se creó el Departamento de Educación Indígena. Estos departamentos estaban en constante colaboración con el Instituto de Orientación Socialista para elaborar planes y programas de estudio, cursos y capacitación para maestros.

Ahora bien, es importante hacer notar que la distribución de la población en el medio urbano y rural era determinante para la formación del magisterio, no podían ser los mismos objetivos ni esperar los mismos resultados en una localidad con más de 2 500 habitantes, con servicios públicos, caminos que comunicaban y medios para la movilidad que en una población beneficiada recientemente por el reparto agrario y con condiciones naturales que impedían la movilidad de sus habitantes. Tanto el medio rural como el medio urbano requerían de profesionistas de la educación que tuvieran en cuenta el entorno en el que desenvolverían sus actividades, incluso los objetivos serían distintos. En tanto la principal tarea educativa era la alfabetización a mayor escala, en el medio rural debía considerarse, además, su labor como integrador del campesino e indígena a la vida nacional.

3.1 El maestro urbano

Como se recordará, en 1925 se reorganizó la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal y en ella se fusionaron las tres normales de la capital (la de profesores, profesoras y nocturna), bajo el nombre de Escuela Nacional de Maestros (ENM). La nueva escuela inició sus actividades el 30 de noviembre de 1925.

Una de las principales características de los egresados de la ENM era su formación de normalista (tres años de secundaria y tres años de estudios profesionales) que contrastaba con la preparación de los maestros rurales, muchos de los cuales apenas contaban con estudios de lo que, previo a la reforma educativa de 1930, eran los cuatro años de primaria elemental.

El *Programa de Educación Pública* indicaba que aunque en las comunidades urbanas y semi-urbanas había una estructura formal educativa y contaba con elementos que le daban dirección, era necesario extender el radio de acción de la escuela en este espacio; los datos arrojaban que de los 1 163 630 niños ciudadanos en edad escolar, 959 286 recibían atención escolar y 204 244 niños quedaban sin escuela⁸³. Hacia 1935 el estado de la enseñanza primaria en el México urbano reportaba 460 primarias oficiales y 94 primarias particulares. Además del dato duro, García Téllez esperaba que en las escuelas urbanas se presentara mayor resistencia a la educación socialista, debido a la influencia conservadora y a que “la vida parasitaria de las ciudades aparta a la niñez de la naturaleza y ha olvidado inculcarles hábitos de trabajo y conocimientos prácticos que los encaucen hacia la solidaridad con las clases proletarias, mediante la personal valorización del trabajo socialmente útil”⁸⁴.

3.1.1 Plan de estudios de la ENM 1935

El Plan de Estudios de la ENM de 1925 quedó rebasado por el contexto político y social de los treinta, de ahí que se tuviera que ajustar a la dirección ideológica impresa en la educación socialista. Como Ignacio García Téllez apuntaba, tras la

⁸³ *Ibidem.*, p. 44.

⁸⁴ *idem.*, p. 44.

reforma educativa era necesaria “la revisión del Plan de Estudio de la Escuela Nacional de Maestros, ya que su función de capacitadores de la enseñanza está íntimamente vinculada con el problema pedagógico nacional. Sin material humano capacitado concienzudamente en las disciplinas que impone la vida moderna al educador, los propósitos, los planes y todo el trabajo más bien proyectado, se vería nulificado ante la inercia o la incompreensión de los agentes de realizarlos”⁸⁵.

Para disipar cualquier duda y prejuicio infundado que tachaba de “conservador” al maestro egresado de la ENM, a través de su órgano de comunicación, *Educación proletaria*, la institución magisterial fijó su postura en la que manifestaba un ideario en el que declaraba que “el universo y la sociedad están en perpetuo devenir, que la inteligencia y la voluntad del hombre pueden encauzar, acelerar o retardar, el reconocimiento de la influencia humana en el desarrollo histórico de las sociedades implica que la civilización y cultura son resultados del trabajo del hombre sobre la naturaleza; el trabajo es la causa fundamental y la medida más aproximada del valor, en moral y en economía; la estructura social tiene como base la organización del trabajo, o sea, la técnica de la producción; el factor histórico fundamental radica en la lucha de clases; las clases sociales se forman, según su posición y sus funciones, en el trabajo organizado de la producción económica; la lucha o contradicción es, en lo general, por el dominio de los medios o instrumentos de la producción y el aprovechamiento de la plusvalía”⁸⁶.

El *Programa de Educación Pública* delineó un perfil del maestro y de los contenidos de la educación primaria. Del maestro se esperaba que reuniera requisitos como poseer suficiente preparación técnica y profesional, vivir honestamente y tener ideología socialista, compenetrarse con el ambiente geográfico-social en que estuviera situada la escuela, hacer un estudio de las condiciones físicas, psíquicas y sociales del niño, hacer que la escuela funcionara como un hogar bien organizado, aplicar los conocimientos modernos sobre

⁸⁵ Ignacio García Téllez, *Socialización de la cultura. Seis meses de acción educativa*, México, Editorial La Impresora, 1935, p. 176.

⁸⁶ *Educación Proletaria*. Órgano de la ENM, 1935, No. 1, octubre. Citado en Ernesto Meneses Morales. *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, UI, p. 155.

pedagogía, *combatir las ideas retardatarias que adquiriera el niño fuera de la escuela, usando la persuasión y el ejemplo*, influir en el medio que rodea al niño para mejorar su entorno y propagar las ideas que sustenta la escuela⁸⁷. Los programas educativos debían contener suficientes elementos que orientaran al trabajo y dotaran a los niños de una conciencia moral socialista, defendiera las conquistas de la Revolución e integrara al niño al nuevo orden social; dentro de los estudios deseables para cumplir estos objetivos estaban la lengua nacional, cálculo aritmético y geométrico, observación y estudio de la naturaleza, ciencias sociales, enseñanzas manuales, actividades artísticas y educación física⁸⁸.

Sobre esos objetivos era como se tenía que adecuar el Plan de Estudios de la ENM de 1935 al ideario marxista elegido por la institución. En el Plan de 1935 están ausentes los cursos de literatura general e historia mexicana presentes en el Plan de 1925. Lo novedoso fue la incorporación de la Historia de la Cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, arte, etc.), el curso de economía política y problemas de México, teoría de la ciencia, psicología y pedagogía del anormal, y legislación revolucionaria (laboral, agraria y educativa). Este Plan de Estudios se cursaba en tres años y otorgaba el título de maestro de primaria.

Con la urgencia de atender la carencia de docentes, el *Programa de Educación Pública* de García Téllez proponía reducir el número de años de las carreras y corregir las deficiencias con cursos de perfeccionamiento.

Sin embargo, la deficiente formación magisterial se perpetuaba. *La educación pública en México 1939-1940*⁸⁹ informó que durante todo el sexenio de Lázaro Cárdenas los egresados de la ENM fueron 1 603, número que, aunado al crecimiento poblacional urbano, resultaba inútil para asegurar la reforma socialista y su éxito. Esto en el ámbito urbano.

⁸⁷ Ignacio García Téllez, *op. Cit.*, p. 118.

⁸⁸ *Ibid.*, pp. 122, 123.

⁸⁹ Citado en Ernesto Meneses Morales, *op. Cit.*, p. 160.

3.2 El maestro rural

La fundación de la SEP en 1921 implicó la institucionalización del esfuerzo educativo revolucionario y la aceptación del analfabetismo como problema nacional. Los primeros esfuerzos vasconcelistas fueron la campaña de alfabetización, trabajo conjunto del titular de la SEP con jóvenes universitarios, y los maestros ambulantes que devinieron en las misiones culturales que tuvieron presencia desde su fundación hasta los años treinta.

El V Censo de Población consideró como población rural a los asentamientos poblacionales con menos de 2 500 habitantes, hacia 1930 la población rural en México sumaba 11 012 091 habitantes (66.53 % de su población total nacional) y el Plan Sexenal planteaba la creación de un Consejo de Educación Rural que fijara la orientación pedagógica y social de las escuelas rurales; sin mencionar el cómo, el Plan Sexenal proyectaba que para 1939 habrían 3 000 escuelas rurales más sostenidas por el gobierno federal, sumadas a las 8 542 existentes en 1934.

Es un lugar común equiparar a la población rural con la población indígena, lo cual niega diferencias y homogeniza necesidades. Es cierto que en el medio rural se concentraba la población que hablaba únicamente una lengua indígena, población que ascendía a 2 251 088 habitantes (14.60 % de la población nacional) y que fue atendida por la política indigenista de Lázaro Cárdenas en la que adquirió importancia y se consolidó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas.

Del estado de la educación rural al inicio del cardenismo, Ignacio García Téllez mencionaba que “de la población escolar rural que llega a: 2 312 536, sólo reciben educación 917 503, quedando, en consecuencia, sin enseñanza rural: 1 395 033; cifra que da una idea del magno esfuerzo a desarrollar y del deber de la Revolución para acelerar constantemente su política educacional, hasta no dejar un solo niño campesino sin escuela”⁹⁰. En 1935 había 13 677 maestros rurales y la asistencia regular en las aulas era de 598 546 alumnos, es decir, un maestro por cada 44 alumnos, cifra que da una idea de lo acertado del magisterio; además, el

⁹⁰ Ignacio García Téllez, *op. Cit.*, p. 43.

ramo educativo contaba con un presupuesto de \$44 450 000 (15.027 % del presupuesto federal).

Como se mencionó anteriormente, aparte de la labor docente el maestro rural tenía ante sí el reto de ser un agente del cambio social e integrador del campesino e indígena a la vida nacional.

3.2.1 Medios de preparación para los maestros del campo

El medio geográfico rural no sólo implicaba aislamiento sino que suponía la labor docente puesta en práctica en lugares a los que ningún representante gubernamental había llegado antes. La lejanía de las escuelas rurales con los centros urbanos le daba mayor libertad a los maestros y suponía poca comunicación con supervisores y directores escolares, lo que les proporcionaba mayor margen de acción y podían cumplir con sus labores docentes y sociales a modo de su adaptación con el medio en donde se encontraban.

Al inicio se mencionó que una de las principales diferencias entre el maestro urbano y el maestro rural era la preparación, en tanto el primero era normalista, el maestro rural promedio contaba con la formación básica adquirida en la primaria elemental. El esfuerzo por profesionalizar al magisterio era una labor titánica que no sólo implicaba a los más de trece mil maestros rurales, sino la preparación docente y social de más de dos millones de alumnos.

La actualización y preparación del magisterio no era un asunto que se tratara apenas iniciado el cardenismo. Si bien con Cárdenas se llevó a cabo una amplia política educativa indigenista, la profesionalización del maestro rural fue una constante sometida a crítica desde la constitución de las misiones culturales.

3.2.1.1 La Escuela Regional Campesina (ERC)

En 1933, siendo Secretario de Educación Pública el Lic. Narciso Bassols, la Escuela Normal Rural, las Centrales Agrícolas y diversas actividades de las Misiones Culturales se fusionaron en una institución que rendiría más frutos de los esperados: la Escuela Regional Campesina (ERC).

La profesionalización de los maestros rurales en los años veinte estaba basada en mejorar el perfil del maestro rural, la mayoría provenía de origen humilde pero tenía conocimiento de los problemas rurales y se identificaba rápidamente con el campesino. En 1922 se creó en Tacámbaro, Michoacán, la primera Escuela Normal Regional y hacia 1926 la SEP elaboró un plan para crear más escuelas de ese tipo a las que llamó Escuelas Normales Rurales (ENR) y tenían como misión la preparación de nuevos maestros rurales, capacitar a los que ya estaban en servicio y ser trabajadores sociales en la región a la que eran asignados; tanta importancia cobraron las ENR que para 1931 ya habían 16.

Hacia 1925 se establecieron las Escuelas Centrales Agrícolas (ECA) donde se pretendía “capacitar expertos agrícolas que, al regresar a sus poblados, dieran ejemplo y consejos para ayudar a sus conciudadanos”⁹¹. El esfuerzo fue vano, muchos de los estudiantes de las Centrales Agrícolas eran atraídos por la vida citadina y no regresaban a sus poblados de origen.

Con la creación de la Escuela Regional Campesina se fusionaron los objetivos de ambas instituciones y se tuvo como fin común la preparación técnica y agrícola de maestros rurales con entrenamiento técnico y agropecuario. La ERC pasó por tres etapas que consolidaron a la institución: la primera etapa (1933-1935) fue de cambios y organización que tuvo tropiezos y que afianzaron su funcionamiento y apego a la educación socialista a través de la enseñanza técnica durante la segunda etapa (1935-1938), los siguientes años fueron de cambios que llevaron a la clausura de la institución en 1941.

El plan de estudio de la ERC abarcó amplios aspectos de las necesidades rurales, desde higiene, cuidados natales, enfermedades, industria y construcción. Además para el ingreso a la institución se pedían antecedentes sociales a los aspirantes. En la *Memoria SEP 1934*⁹² se editó una tabla donde aparece la composición social del alumnado de la ENR, la ECA y la ERC, en ella se aprecia que de los 2 067 alumnos, el 38.1 % eran pequeños propietarios, 23.7 % ejidatarios, 7.8 % se dedicaban al servicio doméstico, 6.2 % eran medieros o

⁹¹ David Raby, *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP, 1974, (SEP-setentas, núm. 141), p. 25.

⁹² Citado en *ibíd.*, p. 46.

aparceros y 5.8 % eran artesanos, resalta que sólo el 3 % (61 alumnos) eran maestros. El currículo escolar consideraba el curso formal, la práctica agrícola y técnica, la ética del servicio social y la identificación de los egresados con el campesino.

La importancia que adquirió la ERC se vio reflejada en las cifras de inicio y fin del sexenio cardenista: en 1934 había 10 escuelas con 900 alumnos y en 1940 había 33 escuelas con 4 116 alumnos. Sin embargo, la *Memoria SEP 1936-1937* dejaba ver la carencia de personal competente al mencionar que en 1937, 65 de cada 100 profesores en servicio carecían de preparación especial y que 13 escuelas no contaban con instructores de materias técnicas y agrónomos. Ante este panorama era difícil imaginar que se pudieran cumplir las metas de transformación de la vida cultural en el campo planteadas en el Plan Sexenal aunque las proyecciones numéricas hubieran sido sobrepasadas.

3.2.1.2 Las Misiones Culturales

Las misiones culturales fueron un esfuerzo vasconcelista para capacitar a los maestros del campo al coordinar expertos y normalistas que brindaron conocimientos, capacitación y nuevos ánimos al magisterio rural.

En 1933 las Misiones perdieron su carácter móvil y se volvieron estacionarias. Al año siguiente había 150 misioneros distribuidos en 13 Misiones culturales. Hacia 1935 las Misiones recuperaron su movilidad y ascendieron a 18 y, apegados a la escuela socialista, tenían como fin la preparación de profesores no sólo como docentes sino como profesionales socialistas. En atención a la política indigenista del Presidente Cárdenas, en 1936 las Misiones Culturales pasaron a formar parte del recién creado Departamento de Asuntos Indígenas.

La Misión Cultural era un equipo multidisciplinario de trabajo de expertos que capacitaban a los maestros del campo y tenían incidencia en la comunidad, “desde 1935 las Misiones Culturales rurales estaban formadas por un jefe de la misión; un organizador rural, encargado de promover el desarrollo de actividades económicas; una organizadora rural, con la función de fomentar el progreso de los hogares y la elevación de la vida doméstica; un maestro de educación física; otro

de artes plásticas; un tercero de música; una enfermera y partera; y un operador de cine. Las urbanas constaban de un jefe, un maestro especializado en ciencias sociales, uno de artes plásticas, un cuarto de educación física y una educadora de párvulos”⁹³.

A través de los Institutos de Acción Social y Mejoramiento de Maestros, las Misiones trabajaban de 4 a 6 semanas investigando las condiciones locales e identificando las necesidades apremiantes de la comunidad. Hacia 1937 había 27 Institutos a los que asistían 5 400 maestros-alumnos.

En 1938 la oposición clerical y de las clases medias llevó al Presidente Cárdenas a disolver las Misiones Culturales, éstas fueron un vehículo efectivo para propagar la ideología de la escuela socialista y a favor de la reforma agraria, ideas que atentaban contra el statu quo de la clerecía y hacendados.

Aunque el trabajo de las Misiones Culturales fue truncado, logró su meta de educar al campesino para recibir tierras y de entrenarlo para un bienestar tanto individual como colectivo al abrir 800 cooperativas de producción y consumo. Además, las Misiones enseñaron al poblador rural a beneficiarse de la civilización mediante la suma del trabajo escolar, el trabajo agropecuario productivo y la acción social.

Como bien apuntó David Raby: “por fin se reconoció que la escuela podía producir un cambio permanente en la vida campesina sólo si era parte de un programa más amplio de desarrollo al que contribuyeran todas las dependencias del gobierno”⁹⁴.

3.3 Instituto de Orientación Socialista (IOS)

El *Programa de Educación Pública* elaborado por Ignacio García Téllez consideró como tarea inmediata la fundación del Instituto de Orientación Socialista (IOS), antes que se efectuaran acciones “dislocadas” o “incongruentes”. Por medio del

⁹³ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, UI, 2007, p. 87.

⁹⁴ David Raby, *op. Cit.*, p. 44.

Instituto se daría “a conocer la historia del movimiento proletario; el derecho revolucionario mexicano, la historia de las religiones; la economía social; la geografía económica del país; el arte y la literatura proletarias; la higiene de la adolescencia y la higiene social, y, especialmente, los nuevos sistemas educativos de conformidad con la pedagogía socialista”⁹⁵.

Sobre los Programas de estudio, el Programa señalaba que el Instituto estaba facultado para revisar y adoptar los programas para instalar la educación socialista desde preescolar hasta educación superior.

El IOS se fundó el 1º de diciembre de 1934 y tenía como función coordinar y unificar la labor educativa y dar orientación en materia educacional y cultural; mediante centros culturales en la República el IOS difundía la orientación socialista entre el magisterio, la juventud y el proletariado y, a través de jornadas culturales, combaría el fanatismo, los vicios y formas de explotación humana.

En específico eran dos las labores del IOS: como orientar del trabajo educativo y como divulgador de la pedagogía oficial. De sus tareas destacadas encontramos la elaboración del Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista y la revisión de los libros de texto de primaria también fue una tarea asignada al IOS.

Para cumplir con su tarea de divulgación, del 7 de enero al 7 de febrero de 1935 el IOS organizó un ciclo de conferencias sobre educación socialista en Bellas Artes denominados “Cursos Breves de Educación Socialista” exclusivos para maestros de todo el país, de las conferencias emanaron 58 folletos con tiraje de 5 000 ejemplares cada uno para repartir entre distintas organizaciones obreras, campesinas, etc.

El 1º de mayo de 1935 fueron inaugurados en distintos estados de la República centrales del IOS que difundirían la nueva educación a nivel estado, abrieron sus puertas en: Aguascalientes, Oaxaca, Chihuahua, San Luis Potosí, Tamaulipas, Morelos, Querétaro, Durango, Nuevo León, Hidalgo y Puebla.

⁹⁵ Ignacio García Téllez, *Socialización de la cultura*, México, Editorial La Impresora, 1935, p. 63.

3.4 Aproximaciones

El magisterio de los años treinta tenía ante sí dos retos: orientar el contenido escolar según los dictados de la educación socialista y combatir el analfabetismo en que estaban sumidos 6 962 517 habitantes. El cumplimiento de estas tareas estaba condicionado tanto por la carencia de maestros como por la falta de preparación profesional magisterial, es decir, faltaba personal docente y el que había era incompetente para transmitir los postulados de la educación socialista.

La interpretación y aclaración de la ley resultó en un problema que ni los planes de estudio de las escuelas normales pudieron resolver.

Sin embargo, la política educativa cardenista destaca por haber considerado las particularidades del ámbito urbano y rural para la elaboración de los planes de estudio y del perfil del maestro solicitado en cada espacio.

Tanto el maestro urbano como el maestro rural no detenían su labor en el ámbito docente como educadores, además se convirtieron en agentes culturales que propagaban la ideología socialista y, en el caso del maestro rural, eran agentes de cambio social que incidían en la población del campo.

El atraso rural se perpetuaba por la influencia de la Iglesia Católica y el sistema de haciendas al tiempo que le ofrecía al maestro rural la oportunidad de influir en la vida de una comunidad. El triunfo de la escuela socialista sólo sería real en tanto se transformara la estructura económica y social, por lo que la reforma agraria y el ejido eran defendidos y promovidos desde la escuela rural que preparó a los campesinos para beneficiarse del reparto agrario. Si la labor del maestro rural trastocaba intereses económicos regionales donde no había un jefe político progresista, se esperaba la reacción violenta, cuestión que será analizada más adelante.

4. OPOSICIÓN Y RADICALISMO ANTE LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

Como se ha analizado, la educación socialista ha sido una de las mayores reformas educativas y la que mayor controversia y oposición generó en el decenio de los treinta en México. Si bien en el análisis previo se presentó la tensión y reacción ante el proyecto de educación socialista en su paso por el Legislativo y la oposición panfletaria de organizaciones de padres de familia, este capítulo tiene como intención el estudio de la oposición a la implantación de la escuela socialista dependiendo del medio, urbano o rural, en que fue instaurada. En el medio urbano encontraremos la oposición moderada de la Universidad Nacional ante el proyecto de una universidad marxista idea que, aunque no provino del oficialismo, determinó los sucesos que darían pie al fortalecimiento de la institución universitaria y a la creación del Instituto Politécnico Nacional, con esta nueva institución el Estado sería garante y rector de la educación técnica con la que se aseguraría la capacitación de los profesionales que modernizarían al país. Por su parte, el medio rural tenía sus características propias y la oposición fue practicada mediante asesinatos y mutilación de profesores sin que el contenido de los planes de estudio de la educación socialista fuera el motivo exclusivo de los ataques, sino que éstos eran dirigidos contra los representantes del magisterio.

4.1 La oposición moderada de la Universidad Nacional

La gestión del licenciado Narciso Bassols al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) estuvo permeada tanto por avances en materia escolar como por los conflictos educativos que condicionaron su estancia al frente de la Secretaría y lo hicieron renunciar en mayo de 1934.

Hacia 1933 la SEP era una institución consolidada y sólo se recurría a reacomodos menores dentro de los Departamentos para cumplir con sus labores; sus propósitos, fines y actividades estaban bien identificados y delimitados. Como

pudo leerse en el primer capítulo sobre los aspectos generales de la educación en México, la SEP no era una institución absoluta ni se encargaba de la totalidad de la educación, a su cuidado estaba la educación primaria, secundaria y técnica. Para la atención de la educación superior estaba la Universidad Nacional, responsable de las licenciaturas, posgrados y de los cursos de bachillerato impartidos en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

La vida de la Universidad Nacional transcurría sobre la base del binomio autonomía-libertad de cátedra. El contexto de los treinta fue propicio para manifestaciones y protestas contra las propuestas que, según la comunidad universitaria, condicionaban el ejercicio libre de la vida en la Universidad. La posibilidad de que la Universidad Nacional adoptara una doctrina sociológica y se convirtiera en una universidad marxista representó una amenaza contra la que se unió la mayoría de la comunidad universitaria y tuvo como consecuencia la obtención de la plena autonomía y el recorte presupuestario del que se valió el gobierno para condicionar la vida y supervivencia de la Universidad.

El eje del discurso de defensa en 1933 se articuló en torno a la autonomía y la libertad de cátedra, de ahí que la revisión de los antecedentes de éstos resulte indispensable para el estudio que se desarrollará.

4.1.1 Autonomía y libertad de cátedra

Cuando se habla de autonomía y libertad de cátedra pareciera que son sinónimos por la intimidad y relación estrecha que ambos guardan, sin embargo, no son lo mismo. Si bien es cierto que existe reciprocidad entre estos conceptos, la *autonomía* se refiere a la relación de la Universidad con el Estado y, en general, con el mundo externo, relación determinada por la ley que le otorga a la institución universitaria su capacidad de autodeterminación en el aspecto académico, forma de gobierno y en lo financiero. Por su parte, la libertad de cátedra es un concepto relativo a la vida dentro de la universidad, al currículum escolar y a la libertad para elegir la forma en que deba ser impartido.

En 1929 la Universidad Nacional adolecía de la autonomía y su dependencia se acentuaba al recibir como subsidio del gobierno federal \$2 511

677, el 100 % de su presupuesto total para ese año⁹⁶. La comunidad estudiantil sumaba a 8 154 alumnos⁹⁷, aunque no existe registro del número de profesores en 1929 y 1930, los docentes de 1931 fueron 1 145. Además de la Escuela Nacional Preparatoria había 4 facultades que agrupaban a las escuelas de esta forma: la Facultad de Filosofía y Bellas Artes contenía a las escuelas de Filosofía y Letras, Escuela de Arquitectura, Escuela de Artes Plásticas y Superior de Música; la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales: Escuela de Derecho y Escuela de Comercio y Administración; la Facultad de Ciencias Médicas y Biológicas: Escuela de Medicina, Escuela de Odontología, Escuela de Medicina Veterinaria y el Departamento de Ciencias Biológicas; la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas: Escuela de Ingenieros y la Escuela de Ciencias Químicas⁹⁸.

Hacia 1929, lo que inició como un conflicto académico al interior de la Escuela Nacional de Jurisprudencia devino en la obtención de una autonomía acotada para la Universidad Nacional. El proyecto del licenciado Bassols al frente de la Escuela de Jurisprudencia contemplaba exámenes escritos tres veces al año en lugar de la prueba oral que se acostumbraba, los alumnos no estuvieron de acuerdo con tal evaluación y el 5 de mayo de 1929 un comité provisional impuso la huelga; los planteles fueron recuperados y resguardados mediante el uso de la fuerza pública.

El 27 de mayo el Comité General de Huelga envió una carta al presidente Portes Gil donde figuraba la petición de renuncia del secretario de Educación Pública, Lic. Ezequiel Padilla, la del subsecretario Moisés Sáenz, la del Rector de la Universidad, Antonio Castro Leal, y la de jefes policiacos; respecto a lo académico “se pedía que de una terna que enviara el jefe del Ejecutivo el Consejo Universitario (CU) eligiera al Rector; que el CU estuviera integrado en forma paritaria por profesores y estudiantes; que en cada facultad y escuela se integrara un consejo técnico y se reintegrara a la Universidad la educación secundaria”⁹⁹.

⁹⁶ Arturo González Cosío, *Historia estadística de la Universidad, 1910-1967*, México, UNAM-IIS, 1968, p. 59.

⁹⁷ *Ibíd.* p. 74.

⁹⁸ Consuelo García Stahl, *Síntesis histórica de la Universidad de México*, México, UNAM, 1975, p. 145.

⁹⁹ Jorge Pinto Mazal, *La autonomía universitaria. Antología*, México, UNAM, 1974, p. 9.

En ningún lugar del documento se menciona a la autonomía como petición para la resolución del conflicto, más bien, al otorgar la autonomía a la Universidad, Portes Gil desarmó un conflicto que, saliendo de las aulas, podría trascender en lo político. Al día siguiente, el Presidente respondió a las demandas universitarias académicas pero no en las destituciones que pedían los alumnos.

Los proyectos de autonomía universitaria no eran de avanzada. En 1923 Luis Rubio Siliceo, a través de la Federación de Estudiantes de México, presentó a la Cámara de Diputados una iniciativa para que la Universidad Nacional fuera autónoma en su estructura técnica, que pudiera nombrar y remover a maestros y empleados, que tuviera libertad financiera en cuanto al presupuesto que le asignara la SEP y sobre los inmuebles de las escuelas y facultades; sobre los órganos de gobierno proponía que de los acuerdos entre el CU, los maestros y alumnos emanara una terna para que el Presidente de la República designara al Rector. Sin embargo, debido a la convulsión política de los años veinte, el proyecto perdió interés.

En la respuesta de Portes Gil a los estudiantes reconoció que *“aunque no explícitamente formulado, el deseo de ustedes es el de ver a su Universidad libre de la amenaza constante que para ellos implica la ejecución, posiblemente arbitraria en muchas ocasiones, de acuerdos, sistemas y procedimientos, que no han sufrido previamente la prueba de un análisis técnico y cuidadoso, hecho sin otra mira que el mejor servicio posible para los intereses culturales de la República. Para evitar ese mal, sólo hay un camino eficaz: el de establecer y mantener la autonomía universitaria”*¹⁰⁰.

La propuesta de Luis Rubio Siliceo fue retomada para la ley de 1929 y el 10 de julio de ese año apareció la Ley Orgánica de la Universidad. Al día siguiente terminó la huelga.

En la exposición de motivos de la ley, la idea de autonomía se explicaba como una mayor facilidad de trabajo al tiempo de una equilibrada y disciplinada libertad sin olvidar que *“aunque autónoma, la Universidad sigue siendo una*

¹⁰⁰ Respuesta de Emilio Portes Gil al Consejo General de Huelga, 28 mayo 1929, en *ibid.* p. 128. Cursivas mías.

Universidad Nacional y, por ende, una institución de Estado, en el sentido de que ha de responder a los ideales del Estado y contribuir dentro de su propia naturaleza al perfeccionamiento y logro de los mismos”¹⁰¹. Aunque la exposición de motivos dejaba claro que la relación del Estado con la Universidad era determinada por la autonomía de ésta, se consideraba que “la autonomía que hoy se constituye quedará bajo la vigilancia de la opinión pública, de la Revolución y de los órganos representativos del Gobierno”¹⁰².

Como puso leerse, la intención de otorgar a la Universidad su autonomía fue una forma de desarmar un conflicto y no se hizo para dotarla de plenas facultades. A consideración de Julio Jiménez Rueda, la autonomía concedida consistía en que fueran sus propios elementos los que dirigieran a la Universidad, pero en otros aspectos esta condición era más de dicho que de hecho, ya que no contaba con patrimonio propio, el rector procedía de la esfera oficial y el Presidente de la República tenía derecho de veto sobre ciertas resoluciones.

Ahora bien, hay que recordar que la opinión de los gobiernos posrevolucionarios sobre la Universidad no era favorable a ésta y que la relación entre ambas instituciones era complicada por las posturas ideológicas que cada una enarbolaba, por lo que la libertad de cátedra y la autonomía era un binomio con implicaciones políticas.

Cuatro años después de haber sido concedida la autonomía, la Universidad volvía a representar un foco de oposición a la ideología oficialista y fue necesaria la revisión de la Ley de 1929.

4.1.2 1933: revisión a la autonomía

Entre 1929 y 1933 trascurrieron los años de la consolidación universitaria como institución autónoma, los alumnos ascendían a 9 245, los titulados en ese periodo fueron 2 010 alumnos, el número de escuelas y facultades seguía siendo el mismo, el subsidio anual que le otorgaba el gobierno federal era de \$3 000 000 y

¹⁰¹ Consuelo García Stahl, *op. Cit.* P. 135.

¹⁰² *Ibid.*, p. 136.

su presupuesto ascendía a \$3 373 914.22¹⁰³, situación que acentuaba su limitada autonomía.

De nueva cuenta un conflicto surgido de una cuestión académica y que definiría el rumbo de la vida universitaria resultó en la revisión de la autonomía y en enfrentamientos discursivos entre ideólogos marxistas y docentes universitarios, entre los que no faltaban los estudiosos del marxismo. El enfrentamiento discursivo no se detuvo y tornó en acciones de resistencia que llevaron a la huelga.

Una de las causas de la crisis universitaria de 1933 fue la designación del ingeniero químico Roberto Medellín como rector de la Universidad Nacional, quien era ajeno a las escuelas de Medicina o Jurisprudencia, instituciones con mayor peso político dentro de la Universidad; la presencia de Medellín al frente de la institución universitaria provocó que los médicos y abogados no se sintieran representados por el rector y esto fuera motivo de inestabilidad en la vida universitaria.

El 30 de mayo de 1933 el Comité Organizador, integrado por el rector Medellín, Julio Jiménez Rueda, Vicente Lombardo Toledano (director de la ENP), Luis Martínez Mezquida y Manuel Boneta, convocó al Primer Congreso de Universitarios Mexicanos que inició el 8 de septiembre de 1933. Aunque la finalidad del Congreso era de carácter administrativo y docente, fundamentalmente se planteaba “El estudio de la posición ideológica de la Universidad, frente a los problemas del momento”¹⁰⁴.

El Congreso se integró con cuatro comisiones: la dictaminadora de asuntos administrativos, la Comisión de asuntos de orientación técnica, presidida por Lombardo Toledano, la de asuntos escolares y la de resoluciones generales.

A los cinco días de haber iniciado el Congreso, el 13 de septiembre Lombardo Toledano presentó su ponencia titulada “Posición ideológica de la Universidad frente a los problemas del momento. Importancia de la Universidad en el mundo actual”. La ponencia del director de la ENP fue aprobada pero la tercera

¹⁰³ Arturo González Cosío, *op. Cit.*, pp. 59-74.

¹⁰⁴ Sebastián Mayo, *La educación socialista en México. El asalto a la Universidad Nacional*, Argentina, Bear, 1964, p. 76.

conclusión fue la que entró en conflicto con Antonio Caso, invitado de honor con voz pero sin voto. En la tercera se leía:

“Tercera.- Las enseñanzas que forman el plan de estudios correspondientes al bachillerato, obedecerán al principio de la identidad esencial de los diversos fenómenos del Universo, y rematarán con la enseñanza de la Filosofía basada en la Naturaleza.

La Historia se enseñará como la evolución de las instituciones sociales, dando preferencia al hecho económico como factor de la sociedad moderna; y la Ética, como una valoración de la vida que señale como norma para la conducta individual el esfuerzo constante dirigido hacia el advenimiento de una sociedad sin clases, basada en posibilidades económicas y culturales semejantes para todos los hombres”¹⁰⁵.

Aunque la ponencia omitió el término “marxismo”, el discurso sí definía a éste como la ideología a imprimir en la educación universitaria en México. Ante esta propuesta, la autoridad intelectual de Antonio Caso se pronunció en contra y tuvo un significado decisivo en el curso que tomaron las acciones.

Caso abrió la interpelación a Lombardo Toledano al decir que la Universidad de México era “una comunidad de investigación y enseñanza” y que no estaba de acuerdo en la consagración de un sistema social como credo de la Universidad, añadió que la Universidad como institución “no tiene credo, tiene orientación y su orientación, como dije, ha de tener el deber de realizar su obra humana ayudando a las clases proletarias del país en su obra de exaltación sin preconizar el credo colectivo”¹⁰⁶.

En respuesta, el director de la ENP cuestionó la neutralidad de las escuelas y dijo que “La libertad de cátedra ha servido simplemente para orientar al alumno hacia una finalidad política, en relación con las características del Estado burgués [...] Pues bien, con la libertad de cátedra los alumnos reciben de sus profesores

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 80.

¹⁰⁶ *Ibidem.*, p. 84

todas las opiniones y, naturalmente, opiniones contrarias y aun contradictorias [...] Por eso la Universidad hace muchos años que arroja simuladores de la vida a la calle, competentes para ejercer una profesión, porque no les ha dado rumbo...”¹⁰⁷. Ideas más adelante, Lombardo Toledano defendió una libertad de cátedra que permitiera emitir opiniones de acuerdo con la realidad del momento, omitiendo la anarquía y confusión que, según él, se palpaba.

Antonio Caso insistió en que la Universidad no podía adherirse a ninguna tesis, credo o doctrina por ser la concepción misma de la Universidad y cuestionaba la subsistencia de la libertad de cátedra si se le obligaba a dar una enseñanza definida. Lombardo Toledano cerró planteando la cuestión si “¿Seguirá la Universidad discutiendo todas las ideas, todos los principios, para ofrecer al alumno nada más que vacilación y duda? No; la Universidad ya no debe para la duda ni en la duda, sino en la afirmación”¹⁰⁸.

Una vez expuestas las ideas de ambos docentes, el Congreso aprobó la propuesta de Lombardo Toledano y la salida de Antonio Caso de la comunidad universitaria fue más probable que antes de iniciado el debate. Apenas comenzaba la tensión contra la universidad marxista, quienes se oponían a ella alegaban la violación del artículo tercero de la Constitución de 1917, aún vigente, sobre la enseñanza libre y laica.

Al debate Lombardo-Caso se sumó Manuel Gómez Morín con la publicación de “Bases de la Reforma Universitaria” en la que cuestionaba el sentido de la reforma si era que la enseñanza e investigación universitaria se limitaran al punto de vista marxista o si “pretende que la Universidad se convierta en un centro vivo de agitación política quedarán abandonadas irremisiblemente la investigación y la enseñanza de todas las demás cosas que existen en el mundo de la cultura antes, después, por encima y por abajo de Marx y del marxismo”¹⁰⁹. Y concluyó que si la Universidad era autónoma y nacional el particularismo marxista era absurdo y contradictorio.

¹⁰⁷ *Ídem.*, pp. 88, 89.

¹⁰⁸ Sebastián Mayo, *La educación socialista en México. El asalto a la Universidad Nacional*, Argentina, Bear, 1964, p. 98.

¹⁰⁹ *Ibíd.*, p. 113

En el debate en donde ambas partes defendían la autonomía y libertad de cátedra universitaria pero con motivaciones, aplicaciones y límites diferentes, lo ocurrido durante el Congreso de Universitarios Mexicanos trascendió a las aulas universitarias en donde la propuesta de Lombardo Toledano encontró el rechazo y los alumnos apoyaron al maestro Caso.

Hacia el 25 de septiembre los estudiantes de la Escuela Nacional de Derecho y Ciencias Sociales se organizaron en contra de la aprobación de la ponencia de Lombardo Toledano y el director Rodolfo Brito Foucher animó a los estudiantes a organizarse. Al día siguiente, en sesión plenaria, la Escuela de Derecho se declaró a favor de la libertad de cátedra y autonomía universitaria y aprobaron manifestarse públicamente contra las autoridades que aprobaron la ponencia de Lombardo Toledano. El 27 de octubre *Excélsior* publicó las palabras de Antonio Caso en las que no mencionó su salida de la comunidad universitaria pero sí su intención de “arrancar de cuajo” a los que apoyaban el proyecto de una universidad marxista.

Al momento el conflicto sólo había estado presente en sesiones plenarias y discursos pero el 10 de octubre los hechos se agravaron cuando un grupo de antimarxistas tomaron las oficinas de la Escuela de Derecho, profesores de la misma escuela presentaron su renuncia por el clima de anarquía presente, el rector Medellín depuso al director Brito Foucher y los directores de las demás escuelas de la Universidad otorgaron un voto de confianza al rector. La lectura que se hacía de este panorama era la imposibilidad de defender la libertad de cátedra y autonomía universitaria en tanto las autoridades siguieran siendo las mismas.

El 11 de octubre de 1933 la Escuela Nacional de Derecho se declaró en huelga y pidieron la renuncia del director de la ENP, Vicente Lombardo Toledano, y la del Rector Medellín. Los directores reiteraron su apoyo y voto de confianza al rector. Sin embargo, a los dos días del inicio de la huelga, hubo una reunión de directores, profesores y autoridades universitarias en la que acordaron la remoción del director de la ENP y reconsiderar la destitución de Brito Foucher y aceptar la renuncia irrevocable que este había presentado. El 14 de octubre un grupo de estudiantes entró a la oficina de Medellín y lo sacó de las instalaciones.

Tras los incidentes ocurridos en la Universidad, el 15 de octubre el presidente Abelardo Rodríguez emitió sus declaraciones y envió al Legislativo su proyecto de reforma a la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma. El 17 de octubre el proyecto llegó a la Cámara de Diputados y ante ella compareció el Secretario Narciso Bassols. Aunque el proyecto brindaba mayor margen de acción a la Universidad y la dotaba de amplia autonomía, la cuestión económica fue el factor preocupante de este nuevo proyecto.

En el discurso pronunciado por el titular de la SEP está el reconocimiento de que la Ley Orgánica de 1929 no otorgó una autonomía plena y total de la Universidad Nacional, según Bassols el Poder Público se reservó la facultad de proponer una terna de donde la comunidad universitaria escogía al rector, tenía subsidio anual, el Poder Público podía vetar o paralizar ciertas resoluciones del CU y, además, los empleados de la Universidad se consideraban empleados de la federación. El Lic. Bassols planteó como fin de la iniciativa el que fueran los propios universitarios los encargados de dirigir su institución y donde el Poder Público sólo delinearía cómo habría de estar integrado el patrimonio de la Universidad, cuál sería la aportación económica del Estado y que el Consejo Universitario fuera el órgano máximo que dictara todas las normas convenientes para el desenvolvimiento de la vida al interior de la institución.

Bassols consideraba que la Ley de 1933 fortalecería cuatro pilares de la institución: “El Consejo, órgano legislativo supremo, cuerpo encargado de dirigir y encausar las actividades, de orientarlas, de manejar la economía general de la institución; el Rector, órgano ejecutivo encargado de llevar las relaciones de la vida diaria de la Universidad; los Directores, órganos de gobierno local de cada uno de los establecimientos ejecutivos, y las Academias de profesores y alumnos”¹¹⁰.

El artículo 9º trataba sobre el fondo universitario y en su inciso b establecía que “De la suma de diez millones de pesos que el propio Gobierno Federal entregará a la Universidad en los siguientes términos [...] Cubiertos los diez

¹¹⁰ Narciso Bassols, *Obras*, México, FCE, 1964, p. 243. El discurso pronunciado en la Cámara de Senadores el 17 de octubre de 1933 se encuentra en pp. 237-245.

millones de pesos en la forma establecida en este artículo, la Universidad no recibirá más ayuda económica del Gobierno Federal”¹¹¹. La crítica del diputado Alberto Bremauntz consistía en cuestionar si la Universidad Nacional se entregaría a manos de elementos reaccionarios y se oponía a entregar los diez millones de pesos ya que podrían ser utilizados por enemigos de la Revolución.

El proyecto del Lic. Bassols, redactado por Luis Enrique Erro y Jesús Silva Herzog, fue aprobado con 118 votos.

A consideración de Julio Jiménez Rueda, “La finalidad del Estado era bien clara: reducir a la Universidad por hambre”. La dificultad que imponía la situación financiera a la Universidad puede ser examinada en el Informe que rindió el rector Gómez Morín al CU en mayo de 1934, Jiménez Rueda menciona que “El gobierno proporcionaba a la Universidad antes de la promulgación de la Ley de 1933 un subsidio de más de tres millones de pesos, que no debía ser otorgado en lo sucesivo. La Universidad percibía sólo los intereses de los diez millones del patrimonio que le había sido concedido y que montaban escasos setecientos mil pesos anuales. En los meses de noviembre y diciembre de 1933 se habían reducido los gastos burocráticos y se habían obtenido subsidios que permitían empezar el año con \$312, 065.23. Por arreglos celebrados con la Secretaría de Hacienda, el patrimonio de la Universidad quedaba en un cincuenta por ciento depositado en la Tesorería de la Federación, y la Universidad percibiría por ello un interés del siete por ciento, y los otros cinco millones fueron invertidos en bonos del Banco Nacional Hipotecario Urbano y Obras Públicas con un interés de un seis y un cuarto por ciento. Los ingresos que se previeron para el año 1934 fueron 670, 000 por ingresos patrimoniales, menos de la cuarta parte que recibió como subsidio en 1933, y donativos incondicionales que llegaron a 500, 000. Se aumentarían las cuotas de la enseñanza de los estudiantes, con exención total o parcial de los que lo ameritaran. Se redujo el presupuesto a la mitad del que tuvo la institución en 1933. Con todo ello el año siguiente se inició con un déficit de 1, 200, 000. Empleados y profesores percibieron honorarios de hambre”¹¹². Tal era la

¹¹¹ Sebastián Mayo, *op. Cit.*, p. 148.

¹¹² Julio Jiménez Rueda, *Historia jurídica de la Universidad de México*, Facultad de Filosofía y Letras, 1955, pp. 209-211.

situación financiera de la Universidad, aunque se imprimieran timbres postales a favor de la institución o el Secretario Puig le regalara imprentas.

Una vez aprobada la nueva Ley Orgánica de la Universidad, el 18 de octubre de 1933 la Asamblea General, presidida por Antonio Caso, dio fin a la huelga y el 23 del mismo mes la Asamblea Constituyente eligió como Rector Interino a Manuel Gómez Morín, cinco días después fue ratificado como Rector una vez instalado el Consejo Universitario. La cuestión financiera era de suma importancia por lo que el 3 de noviembre el CU trató el asunto en una reunión. Lo financiero fue remediado por la voluntad de los académicos universitarios que antepusieron la cátedra a su posición ideológica.

Con la reforma a la Ley Orgánica de la Universidad era necesario que la propia institución contara con estatutos que la dotaran de organización interna. El primero de marzo de 1934 entraron en vigor los Estatutos de la Universidad de México, el documento estaba dividido en cinco capítulos más los artículos transitorios. El primer capítulo trataba sobre los fines e integración de la Universidad e indicaba que los fines de la universidad era impartir educación superior, organizar investigaciones científicas acerca de los problemas nacionales y formar técnicos útiles a la sociedad. El segundo capítulo consagraba como componentes de la Universidad a la libertad de cátedra y a la participación de los profesores en el gobierno de la Universidad. El tercero capítulo trataba sobre el gobierno de la Universidad, el cuarto de las actividades y el quinto de las sanciones al incurrir en faltas contra la institución.

4.1.3 La huelga de 1934

Los hechos que conllevaron la propuesta de una universidad marxista coincidieron con la Convención de Querétaro y el compromiso del PNR con la educación socialista. A los nueve meses de haber iniciado el conflicto que le dio completa autonomía a la Universidad aún no se disipaban las intenciones de incidir en el tipo de educación que debía impartir la institución.

La autonomía de 1933 condicionaba los recursos de la Universidad y esto sirvió como antecedente de la huelga de 1934; además, no debe olvidarse la

visión conservadora, reaccionaria y clerical que miembros del oficialismo tenían sobre la institución de educación superior. La combinación de ambos elementos resultó en un antagonismo de la Universidad y el Gobierno.

En julio de 1934 se celebró en Tabasco el Congreso Nacional de Estudiantes Socialistas en donde el Presente Electo, Lázaro Cárdenas, hizo referencia a los propósitos y fines de la educación al decir que “antes de que la reacción o el clero sigan apoderándose de la conciencia de la juventud que ustedes apoyan, hay que implantar una enseñanza que esté en armonía con las necesidades populares y con los principios de moralidad que exige toda labor educativa”¹¹³.

Las autoridades de la Universidad no emitieron comentario alguno pues Cárdenas no los mencionaba abiertamente. Sin embargo, en la Cámara de Diputados los legisladores Alberto Bremauntz y Alberto Coria elaboraron un proyecto de educación socialista donde la Universidad quedaba supeditaba al Estado para recibir de él la orientación que debía imprimir en la enseñanza. La duda estaba en qué tipo de establecimiento era la Universidad, si un establecimiento educativo particular o una institución descentralizada del Estado, si era un particular se le aplicaría la Reforma del Tercero Constitucional. En cualquier caso la libertad de cátedra estaba amenazada.

Ante la duda de si el proyecto incluía a la Universidad, el 26 de julio Coria y Bremauntz respondieron afirmativamente. Las dos principales organizaciones de alumnos universitarios emitieron declaraciones en contra del proyecto. La Confederación Nacional de Estudiantes (CNE), dirigida por alumnos de la Escuela de Leyes, además de reiterar su actitud revolucionaria, declararon que “Asentado lo anterior, la CNE expresa su más enérgica protesta en contra de la actitud de todos los elementos enemigos de la actual Universidad por considerar que una doctrina determinada cualquiera que ella sea descarta la misión de la educación universitaria, porque una Universidad debe campear un amplio espíritu crítico y no debe conducirse a los catedráticos a una actitud de sumisión intelectual”¹¹⁴.

¹¹³ *El nacional*, 30 noviembre 1934. Citado en Lucio Mendieta y Núñez, *Historia de la Facultad de Derecho*, México, UNAM, 1997, p. 204.

¹¹⁴ *Excelsior*, 27 julio 1934.

Por su parte, la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) tomó postura a favor de la libertad de cátedra y dijo “II. Que protesta contra toda violación al principio de la libertad de cátedra, postulado esencial para la vida de la Universidad Nacional de México. III. Que defenderá por todos los medios a su alcance, la libertad de la Universidad Nacional de México frente al Estado”¹¹⁵.

El 6 de agosto de 1934 se reunió el CU y discutió el tema de la educación con orientación socialista al interior de la Universidad. Los días siguientes fueron de apoyo por parte de las universidades de Oaxaca, San Luis Potosí, Coahuila y Colima. Para calmar los ánimos el PNR lanzó un manifiesto donde expuso su posición respecto a la educación socialista y dejó claro que el proyecto excluía a las universidades. Sin embargo, las declaraciones del PNR no mejoraron la situación y los gobiernos de Zacatecas, Nuevo León y Puebla ordenaron el cierre de los centros universitarios. De estos hechos se puede observar la dualidad de la política militante frente al movimiento universitario pro libertad de cátedra, por un lado estaba el Presidente Rodríguez y el Bloque del PNR en la Cámara de Diputados como conciliadores y los gobierno de los estados y políticos fieles al General Elías Calles que promovían la agitación.

Los hechos se agravaron a inicios de octubre. El día 4 la FEU convocó a un mitin en el anfiteatro Bolívar de la ENP para protestar por la clausura de los centros universitarios y decretó paro de 48 horas en toda la Universidad al que se unieron las secundarias 1, 4 y “Lerdo” para señoritas. A la semana siguiente, 12 de octubre, una manifestación de la UNPF contra la educación socialista fue disuelta por la policía y, aunque no participaban directamente, algunos universitarios fueron aprehendidos.

Hacia el 18 de octubre, el Presidente Rodríguez tuvo a bien girar instrucciones para “clausurar toda escuela donde inicie o secunde cualquier movimiento para suspender o entorpecer las actividades de los planteles, y SEGUNDO: A prevenir y reprimir, con la energía que las circunstancias requieran, la repetición de hechos como los que motivan estas declaraciones y de todos aquellos que por cualquier circunstancia alteren el orden o impidan el normal

¹¹⁵ *Excelsior*, 29 julio 1934.

funcionamiento de las escuelas”¹¹⁶. La situación empeoró con las declaraciones del Presente, la Escuela de Medicina declaró la huelga y al buscar apoyo en la Escuela de Leyes la policía repelió a los estudiantes con armas argumentando que el primer disparo surgió del grupo universitario, lo que no pudo ser comprobado; gracias a la negociación del director de la Escuela de Leyes la policía se retiró. El mismo día el CU se encontraba reunido y al saber de la violencia decretó la designación de una comisión para pedir la aclaración de los hechos y, entretanto, se suspendían las labores en la Universidad.

Dos días después, 20 de octubre, los estudiantes de la Escuela de Derecho decretaron la huelga y, mediante un comunicado, el Consejo de Huelga presentó sus causas y demandas:

“1º El estudiantado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, no es instrumento, ni está afiliado a ningún partido político ni religioso.

2º Nos colocamos en una situación de lucha para exigir del Estado un patrimonio suficiente para la existencia autónoma de la Universidad.

3º La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales se solidariza con la protesta de todo el estudiantado del país contra la reforma del artículo tercero constitucional.

4º Los estudiantes de la Facultad de Derecho están, como siempre, identificados con los intereses reales del proletariado.

5º El actual movimiento no es de rebeldía contra las autoridades universitarias, sino de solidaridad con ellas en cuanto a que su actitud se encamine a la defensa de nuestra Universidad”¹¹⁷.

Además de la protesta contra la reforma al tercero constitucional aparecían ahora los resultados de dotar a la Universidad de una autonomía condicionada por la cuestión económica. Los días siguientes se unieron a la huelga la Escuela de Medicina, la ENP, la de Odontología y la de Ciencias Químicas. El rector Gómez Morín se reunió con líderes de la FEU y con el Comité de Huelga para

¹¹⁶ *El Universal*, 18 octubre 1934.

¹¹⁷ Lucio Mendieta y Núñez, *op. Cit.*, p. 214.

desautorizarlos y al no obtener el cese presentó su renuncia el 20 de octubre de 1934; el CU no la aceptó y lo nombró Rector Honoris Causa.

El 19 de octubre la reforma al Artículo 3º fue aprobada en el Senado y en esta no se incluyó a la Universidad por lo que la huelga continuó pero por la defensa del patrimonio universitario. El tiempo desgastó a los universitarios y la huelga fue levantada.

Una vez resuelto el conflicto, ocurrió el rectorado interino de Enrique O. Aragón al que sucedió la designación de Fernando Ocaranza como rector, coincidiendo en tiempo con el nombramiento de Lázaro Cárdenas como Presidente Constitucional.

La gestión de Ocaranza hizo posible el acuerdo de un subsidio de dos millones de pesos para la Universidad Nacional durante 1935. Sin embargo, las fricciones entre el Estado y la Universidad no cesaron al instituir la iniciación universitaria como cursos de secundaria, educación que el Estado reclamaba como exclusiva.

El 15 de septiembre de 1935 el rector Ocaranza presentó su renuncia y la Rectoría fue ocupada por Luis Chico Goerne quien estableció un giro en la postura universitaria hacia la izquierda. Chico Goerne reformó los Estatutos de la Universidad y dejó como fin de la institución el “Contribuir al enriquecimiento de la cultura; transmitir el saber; y poner la cultura al servicio de la colectividad [...] El principio ético que concibe a los hombres y a los pueblos como fines en sí mismos y no como simples medios al servicio de los poderosos, será el que inspire la obra social de la Universidad”¹¹⁸. Como puede leerse, los Estatutos de la Universidad redactados por Gómez Morín en marzo de 1934 distaban de los emprendidos por Chico Goerne.

¹¹⁸ Julio Jiménez Rueda, *op. Cit.*, p. 225.

4.1.4 La técnica al servicio de la Patria. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) como un sistema educativo a nivel nacional para hijos de obreros y campesinos

Como se mencionó en el primer capítulo, los gobiernos surgidos de la Revolución dieron auge y apoyo a la educación técnica sin que los resultados al inicio de los treinta fueran más que el elevado costo de este tipo de educación y su alta deserción escolar. El trabajo de promover la industrialización de la economía implicaba a las autoridades educativas que debían responder a la pregunta de “¿cuántos y cuáles expertos deben prepararse para que la estructura determinada de producción de cambio de un país se sostuviera y progresara?”. De nueva cuenta, la gestión del licenciado Narciso Bassols fue fundamental para reorganizar y darle proyección a la educación técnica como factor de desarrollo nacional. Sin el trabajo conjunto de Narciso Bassols y Luis Enrique Erro sería difícil explicar la creación del Instituto Politécnico Nacional como un sistema educativo nacional para hijos de obreros y campesinos.

Con Narciso Bassols como titular de la SEP, Luis Enrique Erro en el Departamento de Enseñanza Técnica y Carlos Vallejo Márquez como subdirector, se sentaron las bases doctrinarias que dieron a la educación técnica contenido filosófico y proyección como factor de desarrollo nacional. La primera parte del éxito de la reorganización de la educación técnica fue plantear qué se pretendía lograr con ésta, Luis Enrique Erro mencionó que “se considera como enseñanza técnica, aquella que tiene por objeto adiestrar al hombre en el manejo inteligente de los recursos teóricos y materiales que la humanidad ha acumulado para transformar el medio físico y adaptarlo a sus necesidades”¹¹⁹.

A partir de las consideraciones de Erro, en 1932 inició la reorganización e impulso de la educación técnica llevó a la creación de la Escuela Politécnica Nacional (EPN), un sistema educativo diferente que no sólo reordenó lo que ya existía. Su parte medular fue la Preparatoria Técnica que duraba cuatro años y sólo requería los seis años de educación primaria. La EPN agrupó elementos existentes con resultados diferentes, por ejemplo, los planteles donde ésta se

¹¹⁹ Eusebio Mendoza Ávila, *El Politécnico, las leyes y los hombres*, México, SEP, 1981, p. 208.

impartía ya trabajan desde hacía tiempo como el Instituto Técnico Industrial, la Escuela Nacional de Maestros Constructores y la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas. La EPN ofrecía carreras no mayores a siete años después de la primaria. Una vez terminados los estudios en la Preparatoria Técnica, el alumno podía continuar en la Escuela de Altos Estudios Técnicos que agrupaban a la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica y a la Escuela Superior de Construcción.

Entre 1932 y 1934 la educación técnica en ingeniería se impartía en las siguientes escuelas: “Escuela de Preaprendizaje, la Escuela de Artes y Oficios diurna y nocturna, la Escuela de Artes y Oficios nocturna, anexa al Instituto Técnico Industrial, las Escuelas Federales de Industrias Textiles 1 y 2, la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas; las Escuelas de Artes y Oficios foráneas que eran las siguientes: la sección industrial para varones de la Puebla Industrial de Puebla, la Escuela Industrial en Culiacán, la sección industrial para varones de la Escuela Industrial de Tuxtla Gutiérrez, y la sección industrial para varones de la Escuela Industrial en Campeche; la Escuela Superior de Construcción, las Escuelas de Maestros técnicos del Instituto Técnico Industrial y la anexa a la Ingenieros Mecánicos y Electricistas. En el campo de las enseñanzas comerciales, se tenían la Escuela Superior de Comercio y Administración, la Escuela Comercial “Miguel Lerdo de Tejada” para mujeres, la sección comercial de las Academias 2, 3 y 4, la sección comercial de la Escuela de Guadalajara y la sección comercial de la Escuela de Hermosillo. En lo relativo a las enseñanzas industriales para mujeres, la Academia número 1, Costura y Confección, la sección industrial de las Academias números 2, 3 y 4, las secciones industriales de las escuelas de Hermosillo, Puebla, Guadalajara, Campeche y Tuxtla Gutiérrez.

La inscripción total de alumnos, varones y mujeres, fue de 9 600 en 1934, de los cuales, 8 182 correspondieron al Distrito Federal y 1 418 a los estados”¹²⁰.

Los planes de estudio estaban dirigidos a la formación de técnicos sin poner atención a la adquisición de elementos humanísticos o culturales lo cual puede ser

¹²⁰ Enrique G. León López, *El Instituto Politécnico Nacional*, México, SEP, 1986, p. 24.

explicado por la urgente necesidad de técnicos por ser un periodo de intenso desarrollo en la industria y producción de bienes y servicios.

Aun cuando la Escuela Politécnica trató de coordinar la educación técnica con el fin de mejorar la utilización de los recursos económicos destinados a ella, fue hasta la creación del IPN cuando se hizo efectiva tal coordinación.

El conflicto que le dio plena autonomía a la Universidad en octubre de 1933, también implicó cambios y reajustes en la impartición y dirección de la enseñanza técnica. El titular de la SEP, Narciso Bassols, presentó ante la Cámara de Diputados el proyecto de modificación a la Ley Orgánica de la Universidad del Presidente Abelardo Rodríguez, en este no sólo se hacía referencia a las ampliadas facultades universitarias, sino que Bassols dejaba claro que “El Gobierno de la República, además, se queda, señores, con un renglón de actividad educativa que es indudablemente el de mayor trascendencia y significación para el grueso de los habitantes: la educación técnica, la educación útil que enseña a mover la mano y a utilizar las fuerzas de la naturaleza, para crear productos capaces de elevar el estándar de vida de las grandes masas trabajadoras [...] Para qué las grandes masas van a pensar en que se les abra la Universidad, cuando nosotros, junto con las diez mil escuelas rurales abiertas ya a estas horas por el Gobierno de la Revolución, pensamos abrirles, les hemos abierto y les abriremos cada día más centros de enseñanza técnica, certera, eficaz, que los capacite para satisfacer sus necesidades, sin gastar la vida en ocios verbalistas”¹²¹.

Una vez realizadas las actividades de la Convención de Querétaro, diciembre 1933, el Partido Nacional Revolucionario (PNR) enunció en el Plan Sexenal la necesidad de dar especial atención a la educación agrícola “con tendencia a formar técnicos capacitados para la resolución de los problemas de la agricultura mexicana, y que estén, al mismo tiempo, animados de un franco espíritu de servicio social”¹²².

¹²¹ Narciso Bassols, *Obras*, México, FCE, 1964, p. 245.

¹²² P.N.R. *Plan Sexenal*, México, 1934, p. 87.

El 1º de junio de 1933 Lázaro Cárdenas aceptó su postulación como candidato a la Presidencia de la República por el PNR, a partir de ahí y hasta el día de las elecciones recibió diversas muestras de apoyo de distintas agrupaciones estudiantiles. En agosto de 1934, una vez declarado Lázaro Cárdenas como Presidente Electo, en Tabasco se realizó el Primer Congreso de Estudiantes Socialistas, en su cuarta resolución el Congreso determinó “Como un acto independiente de la Reforma del Artículo 3º del Primer Congreso Nacional de Estudiantes Socialistas pide la implantación de un Instituto Politécnico que tendrá como finalidad principal la preparación y capacitación técnica de los obreros, para que puedan encargarse de la dirección de la producción económica”¹²³. Esta sería la primera vez en que se exigiría la atención de la educación técnica.

Lázaro Cárdenas tomó protesta como Presidente Constitucional en el Estadio Nacional el 30 de noviembre de 1934. La simpatía del nuevo Presidente hacia los estudiantes y su compromiso contraído, principalmente con los del Primer Congreso de Estudiantes Socialistas, se hizo patente en un documento confidencial fechado al 2 de octubre de 1934, éste se tituló *Programa de educación pública del Ciudadano Presidente de la República General de División Lázaro Cárdenas* y sobre la enseñanza técnica, agrícola, industrial y económica consideró que “Para apreciar la gran trascendencia que para el porvenir de México tiene la enseñanza técnica, basta aseverar que será imposible la elevación del nivel económico de las masas proletarias y el afianzamiento de nuestra economía nacional, es decir, del cumplimiento de la obra de la Revolución y de nuestra soberanía política, sin el programa pedagógico desarrollado íntegramente por la Administración pública”¹²⁴. A continuación, el General hizo una síntesis de la vida económica nacional donde resaltó el hecho de que de los 16 552 722 mexicanos, sólo el 31.2 % (5 165 803) era la población económicamente activa y que de ese número, 3 626 278 se dedicaban a la agricultura y sólo se cultivaba el 2 % de la extensión total del país, siendo los cultivos principales el maíz, frijol, trigo y

¹²³ Citado en Sebastián Mayo, *La educación socialista en México. El asalto a la Universidad*, Argentina, Bear, 1964, p. 286.

¹²⁴ Programa de educación pública del Ciudadano Presidente de la República General de División Lázaro Cárdenas, 2 de diciembre de 1934, AGN, *Lázaro Cárdenas*, exp. 533.3/20 p. 11.

cebada, quedando sin competencia los granos nacionales contra los extranjeros y dificultando la elevación del salario del jornalero. Otro dato que dejaba ver la inmadurez de la economía nacional era la exportación de materias primas y legumbres contra la importación de manufactura, productos semielaborados y de maquinaria agrícola e industrial. A partir de este análisis Cárdenas consideró necesario orientar la educación hacia rumbos que permitieran perfeccionar los procedimientos rudimentarios de cultivo, lo cual implicaba la capacitación específica de conocimientos técnicos.

Atendiendo la necesidad de conocimiento técnico, Cárdenas propuso la creación de una institución “Politécnica: como centro de perfeccionamiento de los profesionistas, en el que se impartan las últimas verdades de la ciencia en campos y talleres productivos y montados a la técnica más moderna, deberá fundarse una Politécnica Nacional con sus diversas ramas: agrícola, industrial y comercial”¹²⁵. La idea que resalta era el deber de “fundarse” atribuyendo al hecho de la creación y no sólo reorganización o reestructuración del sistema de enseñanza técnico de Bassols, la Escuela Politécnica Nacional.

Páginas más adelante Cárdenas criticó que “los modelos de Universidades clásicas ya no capacitan profesionales que el desenvolvimiento económico y el perfeccionamiento de la técnica requieren; más aún, la experiencia nos la presenta creando generaciones parasitarias [...]; su obra de ciencia pura las aleja también de las apremiantes exigencias de la masas. En consecuencia, urge su transformación de acuerdo con las finalidades socialistas que presiden la actual reforma educativa.

[...] Lo que preocupa es la articulación de los planteles, la preparación de profesionistas adaptados al medio económico, la formación de arquetipos sociales y la utilización de la ciencia, de conformidad con las nuevas tendencias.

Esta puede realizarse en la organización de centros educativos regionales, llamados Politécnicas Locales y en Centro Superior de Cultura, que abarque todos los problemas específicos del país, en una institución llamada Politécnica Nacional.

¹²⁵ *Ibid.*, pp. 16, 17.

Estos institutos realizarán los fines esenciales de las antiguas Universidades, porque: 1º., encauzarán las vocaciones del alumno hacia el conocimiento de las técnicas agrícolas, industriales, económicas y sociales requeridas para el progreso de cada pueblo; 2º., substituirán la cultura general, enciclopédica y desconectada de la solución de la crisis actual de la humanidad, encauzándola por rumbos fijos que marquen la posición de los intelectuales al lado de las luchas emancipadoras de las clases laborantes; 3º., ampliarán el acervo del saber humano para aplicar la ciencia, en sus grados más altos, a la solución de los problemas nacionales y a la creación de una nueva sociedad, más bien de una nueva civilización; y, 4º., completarán los fines culturales de los planteles educativos con los Institutos de Investigación, los laboratorios, las Academias, etc., que fuera de la labor docente, descubrirán día a día, secretos y fórmulas destinadas a la felicidad de las colectividades”¹²⁶.

Al inicio del sexenio cardenista como titular de la SEP estuvo Ignacio García Téllez quien elaboró el Programa de Acción Educativa que enarbolaba a la acción social como fin de la educación e incluía a la Politécnica Nacional con un plan basado en la educación socialista, reconocía la importancia del saber especializado y mencionaba que “No se concibe ningún programa socialista que implica la equitativa distribución de las riquezas, la supresión de los regímenes de explotación y el control técnico de su economía, sin la eficiente preparación de sus clases trabajadoras en cuerpos de obreros capacitados para substituir a los expertos al servicio de las grandes empresas extranjeras o nacionales”¹²⁷. Además, hacía referencia al compromiso del Plan Sexenal a favor de la educación agrícola pues la enseñanza técnica aseguraría el aumento en la calidad de la producción agrícola y podría servir para elevar las condiciones de alimentación. El Programa reconocía como deber inaplazable proveer al país de técnicos para todas las áreas vinculadas con la prosperidad económica nacional. García Téllez también fue contundente al decir que el programa de enseñanza técnica “deben tener en cuenta que las escuelas están destinadas para la clase trabajadora y por

¹²⁶ *Ibidem.*, pp. 23, 24.

¹²⁷ Ignacio García Téllez, *Socialización de la cultura*, México, Editorial La Impresora, 1935, p. 199.

lo mismo, en su gran mayoría imposibilitadas para asistir a la escuela o a continuar los cursos con regularidad”¹²⁸.

Francisco Vásquez del Mercado estaba a cargo del Departamento de Educación Técnica Industrial y Comercial (DETIC) y, para cumplir con la fundación de la Politécnica Nacional, en enero de 1935 pidió un diagnóstico a jefes de sección, inspectores, directores de escuela y jefes de enseñanza sobre el estado de la educación técnica en México. El trabajo se dividió en tres secciones: la enseñanza comercial, a cargo de José T. Delgado, Alfonso Sotomayor y Rafael Mayén; enseñanzas industriales para mujeres, Ernesto Flores Baca, Vicente Falco Treviño y Luis G. Guzmán como responsables; enseñanzas técnicas e industriales para varones, a cargo de Carlos Vallejo Márquez, Juan Mancera y Juan O’Gorman¹²⁹.

El 27 de febrero Juan de Dios Bátiz volvió a ocupar la jefatura del DETIC y fue el encargado de darle forma al proyecto que llevaría a la creación del IPN. En junio de 1935 González Vázquez Vela fue designado Secretario de Educación Pública.

Hacia junio el DETIC contaba con cinco secciones: I. Enseñanzas técnicas e industriales para varones, II. Enseñanza femenina de escuelas industriales, III. Enseñanzas comerciales, IV. Cooperativismo y V. Administrativo, además, el DETIC se hacía responsable de las Escuelas Industriales “Hijos del Ejército” y de la Escuela Nacional de Enfermería Homeopática. Aunado a sus labores normales, el DETIC trabajaba en dos apartados para establecer el proyecto del Politécnico: 1º Construcción y adaptación de edificios y 2º los programas de enseñanza. La organización de la enseñanza se efectuó en tres ramas: ingeniería, ciencias biológicas y ciencias sociales, participando activamente Ignacio García Téllez, el Secretario Vázquez Vela, los ingenieros Wilfrido Massieu, Ernesto Flores Baca, Carlos Vallejo Márquez, Miguel Bernard y el contador público Armando Cuspirena Maillard.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 201.

¹²⁹ Max Calvillo Velasco y Lourdes Rocío Ramírez, *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, Tomo I, México, IPN, 2006, p. 122.

Con el fin de revisar y formular un plan de estudios para el IPN, el 12 de septiembre se nombró un Consejo Técnico de la Escuela Politécnica. Hasta el momento podemos entender que el IPN se creó sin un decreto presidencial y su existencia fue real a partir de que el Presupuesto de Egresos de 1936, aprobado en diciembre de 1935, consideró en el Ramo XI de educación pública la creación de plazas necesarias para el IPN.

Del seis al catorce de enero de 1936 la prensa nacional dio amplia difusión de las características de la nueva escuela e invitaba a los padres de familia a inscribir a sus hijos, las inscripciones duraron hasta el 10 de enero, del 11 al 15 fue la clasificación de alumnos y el 16 de enero de 1936 dieron inicio los cursos. Con la creación del IPN a cargo del DETIC, éste se transformó en el Departamento de Enseñanza Superior Técnica, Industrial y Comercial (DESTIC).

El IPN contaba con cuatro niveles educativos: las escuelas prevocacionales, escuelas vocaciones, de enseñanzas especiales y para obreros y las escuelas profesionales. La educación en la escuela prevocacional duraba dos años y estaba orientada en ciencia físico-matemática, económica social y biológica y en ciencias sociales y biológicas. La educación en la escuela vocacional se dividía en ciencias económicas y sociales y en ciencias biológicas y químicas. Sobre la educación en escuelas profesionales, el IPN inició con la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME), la Escuela Superior de Construcción, la Escuela Federal de Industrias Textiles, la Escuela Superior de Ciencias Económicas, Políticas y Sociales, la Escuela Nacional de Medicina Homeopática y la Escuela Nacional de Bacteriología, Parasitología y Fermentación.

Si bien es cierto que la educación en escuelas profesionales estaba integrada por instituciones creadas desde la presidencia de Benito Juárez, Julián Gascón Mercado consideró que el Politécnico nació con una tendencia popular de la educación superior en el país y que “La creación del Instituto Politécnico

Nacional de raigambre popular, constituido al unirse varias escuelas técnicas que hasta la fecha trabajaban sin plan y sin una integración nacional”¹³⁰.

El alcance del IPN puede verse en la comparación de la matrícula de 1936 de estudiantes en las Escuelas Prevocacionales y Vocacionales que fue de 10 755 alumnos, 7 904 eran del Distrito Federal y 2 851 de escuelas foráneas y en 1937 el total alcanzó la cifra de 13 621 alumnos, 10 156 en el Distrito Federal, 3 465 en escuelas foráneas, es decir, un aumento de 2 866 alumnos¹³¹. Sobre la enseñanza profesional los números indican la depuración de alumnos que no alcanzaban el nivel profesional, ya que en 1936 los alumnos inscritos fueron 2 348 y para 1937 el número descendió a 1 973¹³². Sin embargo, de las seis escuelas de enseñanza profesional, en 1936 de la ESIME obtuvieron su título nueve alumnos y de la Escuela Nacional de Medicina Homeopática sólo un alumno obtuvo un título profesional; en 1937 de la ESIME se titularon nueve personas, de la Escuela Superior de Construcción dos y de la Nacional de Medicina Homeopática seis. El aumento de titulados fue se siete entre 1936 y 1937¹³³.

Si la Universidad Nacional tenía como reto demostrar que la autonomía ampliada no sería en detrimento de la calidad educativa, el IPN tenía ante sí el reto de preparar a las generaciones futuras que modernizarían al país.

4.2 Oposición violenta a la educación socialista

La oposición a la implantación de la educación socialista estuvo condicionada por las características de cada estado y de los poderes fácticos a su interior más que por la política nacional.

¹³⁰ Julián Gascón Mercado, “Lázaro Cárdenas y la educación en México”, en *Acción y pensamiento vivos de Lázaro Cárdenas*, Conferencias al cumplirse un año de su muerte en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, Federación Editorial Mexicana, México, 1973, p. 203.

¹³¹ POBLACIÓN ESCOLAR EN PREVOCACIONAL Y VOCACIONAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, citado en Eusebio Mendoza Ávila, *El Politécnico, las leyes y los hombres*, México, SEP, 1981, p. 255.

¹³² POBLACIÓN ESCOLAR DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, *ibíd.*, p. 257.

¹³³ TÍTULOS QUE SE HAN EXPEDIDO A LOS ALUMNOS EN LAS ESCUELAS PROFESIONALES, *ibídem.*, p. 258.

Como se ha analizado, la oposición a la escuela socialista en el medio urbano se manifestó a través de propaganda y panfletos dirigidos a los padres de familia que reclamaban como derecho divino y natural la educación de sus hijos, esto por participación activa de asociaciones de padres de familia que incidieron como grupo de presión en la política nacional; los casos extremos, como el de la Universidad Nacional, incluyeron formas de protesta –como la huelga- que condicionaron la continuidad y maduración de las instituciones y dieron paso a la creación de otras –como el IPN- como medida contestataria del gobierno ante la plena autonomía universitaria.

Sin embargo, la implantación de la educación socialista en el medio rural encontró oposición violenta que devino en asesinatos y mutilación de profesores. Este subtema tiene como intención el análisis de la oposición violenta y el uso estratégico que los poderes fácticos locales hicieron de la educación socialista y del anticlericalismo de los profesores como elementos útiles para proteger sus intereses y *statu quo* contra aquellos que promovían un cambio social.

Respecto al magisterio rural se debe recordar que más allá de su labor docente, el maestro rural tenía ante sí el reto de ser un agente de cambio social e integrador del campesino e indígena a la vida nacional, por lo que su labor se diversificaba en ser factor de cambio, de incorporación cultural, difundir el patriotismo, impulsar el desarrollo comunitario mediante la formación de cooperativas, incorporar nuevos métodos agrícolas, combatir el alcoholismo y apoyar a los campesinos para que fueran beneficiarios del reparto agrario. El contexto del profesor rural implicaba aislamiento, salarios bajos y, muchas veces, insalubridad. Ante estas condiciones de trabajo era fácil que los profesores se sintieran identificados con las necesidades de la población donde se encontraba el centro escolar y tal afinidad se concretaba en acciones de ayuda para que la comunidad se beneficiara del reparto agrario, lo que colocaba al profesor en una posición de agente de cambio. La reforma educativa socialista, impulsó la consagración del maestro como plantador del porvenir y reafirmó la obra social que se le encomendaba.

La presencia del maestro rural como vehículo de la educación oficial fue aceptada o rechazada dependiendo de la geografía y de las condiciones socioculturales de la localidad. En los lugares donde la oposición a la educación socialista estaba permeada por el celo religioso de los habitantes se veía a los profesores como anticlericales, ateos o comunistas, en tanto que los lugares donde los poderes fácticos se oponían a los cambios sociales y económicos, el magisterio rural era visto como una amenaza a los intereses de caciques, latifundistas o políticos locales.

El estudio de la violencia contra los maestros rurales durante el decenio de los treinta se enfrenta a la falta de información oficial al respecto y a la dificultad de trazar una línea definida entre la oposición clerical y los motivos de otra índole, de ahí que la cuestión de la violencia se haya resumido de manera simplista en la tendencia conservadora y reaccionaria de ver a los maestros como ateos buscapleitos y la parte oficialista de considerarlos como mártires de la educación.

La dificultad de caracterizar y adjetivar a la educación socialista, sus fines, alcances y propósitos, provocó confusión entre los maestros ya que la reforma no se preguntaba qué cosa era la educación socialista, ni los maestros lo sabían, no sabían siquiera si existía, Samuel Ramos en *Veinte años de educación en México* consideró este aspecto al decir que “La ley que consagraba una frase sin contenido, obligaría a los maestros a una simulación en la escuela, para protegerse de ser destituidos en caso de no cumplir. La simulación era inevitable, porque nadie sabía, ni los mismos autores, lo que era la educación socialista”¹³⁴. Las escuelas procedieron de dos modos: considerar la ley como letra muerta o sustituir la educación por propaganda política.

De los textos a favor de la escuela socialista destacan los redactados por Germán List Arzubide, escritor del movimiento estridentista de los años veinte en México y que hacia 1932 colaboró con la SEP creando un personaje llamado *Troka, el poderoso* quien presentaba los avances científicos y tecnológicos para combatir los prejuicios y fanatismo religioso. En junio de 1934 List Arzubide publicó *Práctica de educación irreligiosa para uso de las escuelas primarias y*

¹³⁴ Samuel Ramos, *Veinte años de educación en México*, México, Impresora Universitaria, 1941, p. 59.

nocturnas para obreros, donde se culpaba a la religión de adormecer la conciencia de los trabajadores en beneficio del capitalismo o de contraer cierto tipo de enfermedades por besar imágenes religiosas que otras personas hubieran besado. En otro texto, *Las masas mexicanas*, el mismo autor presenta poemas que exaltan el trabajo de los obreros y campesinos como verdaderos trabajadores y no parias.

David Raby realizó un estudio de casos de violencia del que se desprende la dificultad de definir una línea entre los motivos de oposición religiosa y los de otros motivos. El estudio de Raby localizó 139 incidentes de violencia entre 1931 y 1940 y de éstos únicamente 74 tuvieron un origen bien identificado: “sólo 10 casos tuvieron origen en motivos principalmente religiosos; 12 surgieron de conflictos políticos locales; 15 de cuestiones de tierras (sobretudo ahí donde los maestros encabezaron solicitudes de tierras u organizaron a los campesinos); 19 se produjeron por otras cuestiones económicas (de los cuales 2 se debieron a la organización sindical de obreros por maestros, y muchos de los demás se originaron probablemente en cuestiones de tierras); y 18 tuvieron motivaciones varias y poco claras”¹³⁵.

Sobre los incidentes de violencia donde el factor principal fue lo religioso, la mayoría de ellos ocurrió en la región centro-oeste de la República (Michoacán, Jalisco, Guanajuato y Zacatecas), es decir, estados de mayor actividad cristera y cuna del movimiento sinarquista. Sobre estos estados la SEP giró instrucciones específicas en 1930 para lograr “la pacificación de los campesinos mediante la instrucción y educación cívica para acabar con el fanatismo religioso, pero también se daban instrucciones sobre la reforma agraria como instrumento de la política del gobierno”¹³⁶.

La oposición religiosa violenta a la educación oficial no era reciente en los treinta. Durante la Guerra Cristera (1926-1929) los reaccionarios quemaron escuelas y atacaron profesores como intento de boicotear los esfuerzos

¹³⁵ David Raby, *Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)*, [en línea] dirección URL http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/IECVJ35T2HXLS89G1MG6S2AKJQUU82.pdf [consulta: 24 abril 2013] p. 214.

¹³⁶ David Raby, *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP, 1974, (SEP-setentas, núm. 141), p. 106.

educativos de la época. Sin embargo, la confusión creada por la desinformación de lo que era la escuela socialista provocó que “muchos maestros pensaron equivocadamente que era su deber atacara la religión popular, y en algunos casos quemaron imágenes de las iglesias y expresaron desprecio por las fiestas religiosas, acciones necias que demostraban que ‘nadie entendía lo que era el socialismo’”¹³⁷. En los casos de violencia religiosa presentados por David Raby está como elemento transversal el anticlericalismo de los profesores y el poco tacto para tratar con consideración los sentimientos religiosos del pueblo, lo que generalizaba la hostilidad hacia el profesor; sin embargo, esta tendencia no se puede aplicar a todos los hechos violentos ligados a la religión.

Uno de los casos donde la oposición religiosa segó la vida de profesores ocurrió en 1934 en Michoacán cuando el inspector regional de educación, profesor Carranza, organizó la *semana roja* para promover las ideas socialistas, cuando dieron fin las actividades los profesores se retiraron y un grupo de fanáticos agredieron y dieron muerte a Flavio Gómez, Rubén Cervantes, Rogelio Arellano y otros profesores de los que no hay registro; testigos presenciales informaron que el ataque fue motivado por la provocación antirreligiosa ya que los participantes “desfilaron por las calles con banderas rojas gritando ¡Mueran los curas! Y ¡Mueran los fanáticos!”¹³⁸. Los hechos presentan las muertes en la región de Michoacán con violencia extrema donde eran comunes los golpes, los “apedreos” y la exposición de cadáveres de los maestros. Otro ejemplo es la baja asistencia escolar sujeta a amenazas e insultos anónimos por parte de mujeres que incitaban a sus hijos a apedrear a los maestros.

Los casos de violencia religiosa en Jalisco que presenta Raby dan muestra de otra forma de presión: la quema de escuelas. Según Raby, entre septiembre de 1935 y agosto de 1936 fueron incendiadas siete de las 40 escuelas de la región, las “bandas de fanáticos” actuaban al grito de ¡Viva Cristo Rey! El trabajo era obstaculizado por la baja asistencia escolar producto de la renuencia de los padres de familia de enviar a sus hijos a la escuela, ya fuera por la “indiferencia

¹³⁷ *Ibid.*, p. 162.

¹³⁸ *Ibidem.*, p. 150

hacia la escuela”, miedo a las amenazas o las exigencias de la vida agrícola, lo cierto es que el inspector de educación de la zona, Gilberto Ceja Torres, después de observar y analizar los acontecimientos señaló “al clero católico responsable de la agitación que reina en estos lugares y de la propaganda abiertamente hostil para la escuela socialista, así como de los atentados contra los maestros [...] los ministros católicos, asustando al pueblo con excomuniones y otras farsas vienen creando una situación sumamente difícil para la vida de nuestras escuelas y favorecidos por la apatía e indiferencia de algunas autoridades municipales”¹³⁹.

Sin embargo, hay elementos para considerar que tras los motivos religiosos se ocultaban otros, principalmente por la ayuda que los maestros otorgaban a los campesinos para solicitar tierras, organizar cooperativas, ligas o uniones campesinas. La forma de los ataques a los profesores hacía sospechar que cuando era hostilidad generalizada los maestros eran quienes incurrían en imprudencias pero cuando eran bandidos disfrazados los que actuaban en nombre de la religión era menos probable que esto fuera verdad y que los motivos fueran otros, por ejemplo la amenaza que representaban los profesores a las propiedades de hacendados.

Aunque la reforma agraria fue una cuestión ordenada por el gobierno federal, tocaba intereses de poderes locales, ya fuera del gobernador, caciques o latifundista; ningún gobernador estaría dispuesto a tolerar agitaciones y denuncias por parte de profesores socialistas que podían minar la base de su poder, es más, *cualquier* persona que hiciera agitación agraria no podía esperar más que hostilidad de los poderes fácticos locales.

El Maestro Rural fue un órgano informativo que, a través de cuentos con moraleja, justificaba el reparto agrario y no dejaba dudas sobre lo que se esperaba de la actitud del maestro hacia la cuestión agraria. La vinculación del profesor con el campesino representó una amenaza contra los intereses de los hacendados quienes se oponían a la construcción de escuelas por temor a que los profesores agitaran a los campesinos.

¹³⁹ *Ídem.*, p. 156.

El análisis de los hechos violentos arroja que los maestros eran considerados como “protestantes”, “comunistas” o “ateos” sin distinción y que a los atacantes de profesores se les llamaba indiscriminadamente “cristeros” o “sinarquistas”, lo que deja ver que el anticlericalismo de los maestros no siempre fue la causa principal de los conflictos pero los poderes fácticos lo empleaban si era necesario para precipitar una crisis aunque los motivos fueran otros, como menciona David Raby: “varios maestros fueron asesinados por pistoleros que decían defender a la religión, pero que en realidad estaban a sueldo de los hacendados que veían amenazadas sus propiedades”¹⁴⁰.

Los datos de violencia contra los profesores rurales son escasos pero del estudio de David Raby se desprende que la manifestación de violencia estuvo condicionada por la situación de cada estado y no por la política nacional, además de la dificultad de trazar una línea entre la oposición clerical y el uso que se hizo del anticlericalismo de los profesores para motivar otro tipo de violencia.

4.3 Aproximaciones

Como se analizó en este capítulo, la oposición a la práctica de la educación socialista estuvo condicionada por las características de cada estado y de los poderes fácticos a su interior más que por la política nacional.

En el medio urbano encontramos un tipo de oposición que fortaleció, creó y determinó el rumbo de las instituciones de educación superior. Por su parte, en el medio rural la exacerbación del anticlericalismo del magisterio sirvió no sólo para alentar la oposición de fanáticos religiosos sino como excusa para alentar la oposición que tenía motivos económicos o sociales al ser el maestro rural un catalizador de cambio social lo cual pudo poner en riesgo la transmisión de la ideología de la Revolución y la creación de una unidad nacional, debe recordarse

¹⁴⁰ David Raby, *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP, 1974, (SEP-setentas, núm. 141), p. 164.

que en el medio rural vivía el 66.53 % de la población y que la mayoría sentía animadversión hacia los profesores.

Del análisis de ambos tipos de oposición se desprende que las conciencias no se transforman mediante decretos ni la escuela puede transformar la vida cultural en tanto la estructura económica y social no cambiara.

CONCLUSIONES

El estudio del decenio de los treinta en México ofrece varias experiencias en el manejo de los conflictos en materia educativa y religiosa y la forma en que éstos impactaron en la vida social. El fortalecimiento del Estado surgido de la Revolución fue posible a través de la creación de instituciones permeadas por el conflicto y que tuvieron participación desde abajo. A pesar de que en 1929 se estabilizaron las fuerzas políticas aún existía disputa entre el poder político, el Estado, y el poder eclesiástico, la Iglesia Católica, por el monopolio de la educación y, en tanto la Iglesia ejercía presión a través de asociaciones laicas, el Estado ampliaba la infraestructura escolar y capacitaba al magisterio.

Teniendo presentes las condiciones geográficas y de comunicación en México, era urgente darle estabilidad al sistema educativo mexicano para que éste sirviera como medio de cohesión y el magisterio fuera el vehículo de transmisión de la ideología emanada de la Revolución. Si bien en los treinta el sistema educativo estaba consolidado y abarcaba desde los infantes (jardines de niños) hasta los adolescentes (secundaria), aún tenía deudas pendientes con la atención a los analfabetas y grupos indígenas, además de que el sistema abarcaba a pocos y el magisterio que los atendía estaba mal preparado para la labor docente.

México no era un país homogéneo y su diversidad determinó las formas que tomaron la reacción y oposición a los proyectos y aplicación de las políticas educativas.

Las reformas constitucionales estudiadas fueron dos, la referente al laicismo y la educación socialista, junto con una novedad educativa, la educación sexual. Como se analizó, las organizaciones de padres de familia estaban cohesionadas por propósitos comunes (su oposición a medidas que impedían o limitaban la elección del tipo de educación que deseaban para sus hijos) y referentes culturales que los identificaban, su catolicismo, desde donde articulaban su discurso basándose en encíclicas papales y cartas pastorales para defender su derecho natural como padres de educar a su prole. La oposición de estas organizaciones se realizó a través de mítines y panfletos sin que la violencia física

fuera una constante o determinante. La relación con el gobierno era tensa y los canales de comunicación en muchas ocasiones no funcionaron o eran cerrados por los mismos padres de familia. Como se vio, en varias ocasiones el gobierno no actuaba para solucionar el problema sino para congelarlo o alargar el tiempo de solución a un conflicto que desgastaba a las partes implicadas y la reforma era aceptada aunque no en su totalidad. Donde se hizo presente la influencia de los padres de familia fue en la propuesta de educación sexual, protestas y mítines que hicieron deponer al entonces Secretario de Educación Pública, Narciso Bassols.

La reforma educativa socialista retomó de la educación racionalista el papel del maestro como plantador del porvenir. Se analizó que el magisterio de los treinta tenía ante sí el reto de combatir al analfabetismo y orientar el contenido escolar según los dictados de la educación socialista. La política educativa cardenista destaca por haber considerado las particularidades del ámbito urbano y rural para la elaboración de los planes de estudio y del perfil del maestro solicitado en cada espacio.

Una vez implantada la escuela socialista, la oposición a ésta dependió del estadio geográfico y las características de cada región. En el medio urbano la oposición fortaleció, creó y determinó el rumbo de las instituciones de educación superior. La Universidad Nacional alcanzó su autonomía plena pero ésta fue determinada por el presupuesto, condición que fue punto de partida para el cambio en el discurso universitario. Del conflicto de la Universidad Nacional de 1933 y la huelga de 1934 se desprendieron los esfuerzos para reestructurar la educación técnica y darle una proyección nacional, creando el Instituto Politécnico Nacional.

En lo que respecta a la oposición en el medio rural, el anticlericalismo del magisterio sirvió para alentar la oposición religiosa y la que tenía motivos económicos o sociales, haciendo que la vida de los profesores estuviera en riesgo por ser generadores de cambio social más que por los contenidos de la escuela socialista.

Del análisis de la oposición a las políticas educativas en el decenio de los treinta en México se desprende que las conciencias no se transforman mediante

decretos ni la escuela puede transformar la vida cultural en tanto la estructura económica y social no cambiara.

BIBLIOGRAFÍA

- Bassols, Narciso, *Obras*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Beteta, Ramón, *Quinto Censo de Población*, México, Secretaría de la Economía Nacional, 1930.
- Bremauntz, Alberto, *La educación socialista en México*, México, Rivadeneyra, 1943.
- Calvillo Velasco Max y Lourdes Rocío Ramírez, *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, Tomo I, México, IPN, 2006.
- Cárdenas, Lázaro, *Obras*. Tomo I, México, UNAM, 1972.
- Chávez, Ezequiel, *Acerca del laicismo en las escuelas particulares y en las oficiales*, México, Asociación Civil “Ezequiel A. Chávez”, México, 1968.
- García Alcaraz, María Guadalupe, “El Centro Jalisco de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) 1917-1965”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre 1996, vol 1, núm 2, [en línea], dirección URL <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000211> [consulta: 28 enero 2013].
- García Stahl, Consuelo, *Síntesis histórica de la Universidad de México*, México, UNAM, 1975.
- García Téllez, Ignacio, *Socialización de la cultura. Seis meses de acción educativa*, México, Editorial La Impresora, 1935.
- Gascón Mercado, Julián, “Lázaro Cárdenas y la educación en México”, en *Acción y pensamiento vivos de Lázaro Cárdenas*, Conferencias al cumplirse un año de su muerte en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, Federación Editorial Mexicana, México, 1973, pp. 195-211.
- González Cosío, Arturo, *Historia estadística de la Universidad, 1910-1967*, México, UNAM-IIS, 1968.
- González Lobo, Carlos, “La obra arquitectónica y didáctica de Juan O’Gorman”, en Víctor Arias Montes (coord.), *Juan O’ Gorman. Arquitectura escolar 1932*, México, UAM-UNAM-UASLP, 2005, pp. 22-67.
- Jiménez Rueda, Julio, *Historia jurídica de la Universidad de México*, Facultad de Filosofía y Letras, 1955.
- Jiménez, Víctor, *Juan O’ Gorman. Vida y obra*, México, UNAM, 2004.
- Juan O’ Gorman, *Autobiografía*, México, DGE-Equilibrista, 2007.
- León López, Enrique G., *El Instituto Politécnico Nacional*, México, SEP, 1986.
- León y González, Samuel, “Cárdenas y la construcción del poder político” en Samuel León (coord.), *El cardenismo, 1932-1940*, de la serie Historia Crítica de las Modernizaciones en México, México, FCE, 2010.
- Martínez Assad, Carlos, *El laboratorio de la Revolución*, México, Siglo XXI, 2004.
- Mayo, Sebastián, *La educación socialista en México. El asalto a la Universidad Nacional*, Argentina, Bear, 1964.
- Mendieta y Núñez, Lucio, *Historia de la Facultad de Derecho*, México, UNAM, 1997.

- Mendoza Ávila, Eusebio, *El Politécnico, las leyes y los hombres*, México, SEP, 1981.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Universidad Iberoamericana, 2007.
- _____, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, Universidad Iberoamericana, 2007.
- Negrete, Marta Elena, *Relaciones entre la Iglesia y el Estado en México, 1930-1940*, México, COLMEX-Universidad Iberoamericana, 1988.
- O' Gorman, Juan, *Autobiografía*, México, DGE-Equilibrista, 2007.
- P.N.R. *Plan Sexenal*, México, 1934.
- Pinto Mazal, Jorge, *La autonomía universitaria. Antología*, México, UNAM, 1974.
- Poutlanzas, Nicos, *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, México, Siglo XXI, 1979.
- Raby, David, *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP, 1974, (SEP-setentas, núm. 141).
- _____, *Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)*, [en línea] dirección URL http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/IECVJ35T2HXLS89G1MG6S2AKJQUU82.pdf [consulta: 24 abril 2013].
- Ramos, Samuel, *Veinte años de educación en México*, México, Impresora Universitaria, 1941.
- Silva Herzog, Jesús, *Una vida en la vida de México*, México, SEP-SIGLO XXI, 1986.
- Velásquez Albo, María de Lourdes, *Origen y desarrollo del Plan de Estudios del Bachillerato. 1867-1990*, México, UNAM, 1992.
- Zúñiga Vázquez, Esther Beatriz, *Memoria de las modificaciones, cambios y creación de planes y programas de estudio de las escuelas y facultades de la UNAM, 1925-1980*, México, UNAM, 1982.
- *Diario de los debates del Congreso Constituyente*, en línea, dirección URL: <http://es.scribd.com/doc/124041922/Debate-Integro-Del-Constituyente-1824> [consultado el 5 de febrero de 2013],

HEMEROGRAFÍA

- Distintos números de *El Nacional*
- Distintos números de *El Universal*
- Distintos número de *Excelsior*
- Diario Oficial de la Federación

ARCHIVOS

- Archivo General de la Nación (AGN). *Lázaro Cárdenas*, exp. 533.3/20.
- Archivo Histórico de la UNAM. Fondo Miguel Palomar y Vizcarra.

ENCÍCLICAS

- Pío XI. Encíclica *Divini Illius Magistri*, 31 diciembre 1929. En línea, dirección URL http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html [consulta: 13 febrero 2013].
- Pío XI. Encíclica *Divini Illius Magistri*, 31 diciembre 1929. En línea, dirección URL http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html [consulta: 13 febrero 2013].
- Pío XI. Encíclica *Divini Redemptoris*, 19 marzo 1937. En línea, dirección URL http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19370319_divini-redemptoris_sp.html [consulta: 27 febrero 2013].
- Pío XI. Encíclica *Quadragesimo Anno*, 15 mayo 1931. En línea, dirección URL http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310515_quadragesimo-anno_sp.html [consulta: 12 octubre 2012].