

EL ESTABLECIMIENTO DE LA EDUCACION SOCIALISTA  
EN MEXICO, 1934.

Tesis presentada por  
FRANCISCO AICE GURZA  
en conformidad con los requisitos  
establecidos para recibir el grado de  
LICENCIADO EN RELACIONES INTERNACIONALES



El Colegio de México  
Centro de Estudios Internacionales  
1982

## INDICE

### Introducción.

#### Capítulo I.

##### EL LAICISMO EDUCATIVO: UNA ENCRUCIJADA.

- A.- El artículo tercero en el congreso constituyente de Querétaro 1
- B.- La lucha por la aplicación estricta del artículo tercero. . . . 20
- C.- La letra y el espíritu. . . . . . 31
- D.- Narciso Bassols y el laicismo educativo. . . . . . 36

#### Capítulo II.

##### LOS INICIOS DEL REFORMISMO EDUCATIVO.

- A.- La brújula de las ideas. . . . . . 1
- B.- La escuela racionalista y otras ideas educativas . . . . . 10
- C.- Lombardo Toledano y la educación socialista en 1924. . . . . 19

#### Capítulo III.

##### LOS POSTULADOS DEL NUEVO PENSAMIENTO SOCIAL

- A.- La verdad científica y la verdad revelada. . . . . . 5
- B.- La nueva ciencia de la sociedad. . . . . . 12
- C.- Del caos y la libertad. . . . . . 19
- D.- El socialismo o la práctica de la justicia. . . . . . 24
- E.- La justicia y la integración social. . . . . . 27
- F.- Lucha de clases o conciliación social. . . . . . 34
- G.- Contra radicales y reaccionarios. . . . . . 44
- H.- El socialismo; una revolución de la conciencia . . . . . 49

#### Capítulo IV.

##### EL DESENLACE POLITICO Y LA APROBACION DE LA REFORMA

- A.- El resurgimiento anticlerical y la educación socialista . . . 1
- B.- Los poderes regionales y la reforma socialista . . . . . 11
- C.- La crisis magisterial y la reforma educativa. . . . . . 18
- D.- Cronica de la aprobación de la reforma constitucional. . . . 39

### Conclusiones.

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis surgió a partir de un interés bastante antiguo y a la vez vago sobre la función política de las ideologías. Por qué estas se articulan a partir de ideas y símbolos aparentemente tan inconexos y se convierten tan fácilmente en clichés más importantes por el simbolismo que evocan que por el contenido real de sus ideas. Hasta qué punto su arraigo social se deriva de su contenido sentimental y no de su racionalidad interna. De qué manera sirven para transformar la realidad y cómo esta a su vez las transforma, etc. etc. etc. Todos estos círculos viciosos del pensamiento ocuparon mucho de mi tiempo antes de que pudiera concretar un tema y formular una hipótesis.

Un libro que me resultó sumamente útil y alumbrador fue Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento de Karl Mannheim. Me hizo mucho sentido su manera de analizar las ideas de acuerdo con la función política que desempeñan. Su clasificación de éstas en "ideologías" y "utopías" de acuerdo a si sirven para legitimar o destruir el statu-quo, me ayudó mucho a poner orden en mis propias ideas sobre esta cuestión. Pero en una conversación que casualmente derivó hacia el tema la educación socialista que se había tratado de implantar en México, se me ocurrió que se trataba de un caso en que un pensamiento orientado a transformar esencialmente a la realidad (es decir una "utopía") había servido finalmente

para legitimizar un sistema político establecido. Fue entonces cuando definí mi tema de tesis.

Con pretensiones de historiador, decidí olvidarme un poco de las teorías y lanzarme directamente a leer sobre el tema de la educación socialista. Escribí miles de fichas y se me ocurrieron otras tantas nuevas ideas. Después decidí que era más importante sentarme a pensar un poco y así me pase mucho tiempo. En esta etapa se me ocurrió que había que deslindar o más bien vincular varios temas importantes y tratar de ver cual era su peso específico sobre la reforma socialista. También limitar el periodo de estudio. Como mi interés era el de analizar la influencia de una ideología sobre el sistema político y no propiamente sobre una práctica educativa, decidí detenerme en el momento en que se aprobó constitucionalmente la reforma socialista.

Los temas que consideré importantes fueron varios y decidí organizarlos de la siguiente manera. En primer lugar había que analizar el concepto de laicismo hasta el momento en que se decidió cambiar por el socialismo y el conflicto entre la Iglesia y el Estado. Como ambos estaban íntimamente relacionados decidí tratarlos juntos en lo que sería un primer capítulo. En él intenté definir varias cosas: en qué manera un interés eminentemente político como era el de lograr una hegemomía del estado sobre la Iglesia había tenido una manifestación y una expresión directa en la ideología y en la práctica educativas; por qué la lucha en contra de las creencias

religiosas era un elemento tan importante de la ideología revolucionaria; qué significado tenía el concepto de laicismo y como se había tratado de aplicar; hasta qué punto la beligerancia anticlerical, tan esencial a la educación socialista, requería de una transformación de este término, a nivel constitucional, o hasta qué punto la reforma había tenido otras motivaciones.

Por otro lado había que tratar de encontrar el origen de las ideas reformistas que, desde promulgada la constitución de 1917, habían pugnado por transformar el artículo tercero. Dónde surgieron y dónde se trataron de aplicar; quienes fueron sus ideólogos y cuales eran los conceptos novedosos; y, algo muy importante, hasta que punto divergían de las ideas que animaban a la educación oficial y en este sentido atentaban en contra de los "objetivos revolucionarios" que se había impuesto el gobierno establecido. Estos fueron los temas que dieron lugar al segundo capítulo.

En el tercer capítulo intenté hacer propiamente un análisis ideológico del significado del socialismo en los años treinta. Tomando elementos de los dos capítulos anteriores y de las manifestaciones y explicaciones que se dieron en estos años del concepto de socialismo, traté de ver cómo se relacionaban unas a otras, en esa enorme y confusa superposición, ideas y de símbolos que intentaron articularse en un solo pensamiento que se definía como socialista; a partir de qué circunstancias históricas concretas surgieron; en qué medida eran una expresión específica de los años treinta y como se vinculaban con las ideas educativas

de la década anterior; y, nuevamente, hasta qué punto representaban una amenaza en contra del proyecto político que se estaba llevando a cabo en los años del maximato.

Esta última pregunta, que era crucial, no podía quedar plenamente respondida sin hacer un análisis propiamente político del período y tratar de identificar y medir la fuerza política de los protagonistas. Esto fue lo que intenté hacer en el capítulo cuarto y último. Los actores principales parecían ser las organizaciones magisteriales y ciertos núcleos regionales de poder político de un lado, y el gobierno que atravezaba por un período decisivo de consideración, por otro, así que me concentré en ellos. Uno de los problemas que más me interesaba tratar en este capítulo era hasta qué punto las ideas habían tenido un papel real o si la reforma había sido más bien una maniobra política para neutralizar a las organizaciones radicales. Se me ocurrió que la manera más adecuada de ilustrar este problema era mediante un análisis cronológico más o menos detallado de la trayectoria política del proyecto hasta su aprobación constitucional. A diferencia de los tres capítulos anteriores que corresponden a un tratamiento temático, este último ofrece una secuencia cronológica del proceso.

Antes de empezar la última y más penosa etapa -la redacción- yo tenía ya más o menos formadas mis ideas sobre cada uno de estos temas que me proponía abordar, pero me costaba mucho trabajo imaginar algo que pudiera llamar La hipótesis del trabajo. Según yo hay varias. Si tuviera que resumirlas en una diría lo

siguiente: La idea de la educación socialista surgió a partir de una serie de inquietudes muy dispersas y fue elaborada y sostenida por una gran variedad de individuos y grupos políticos; no tuvo por lo tanto, en ningún momento, un significado preciso. Las diversas ideas que la conformaron intentaron todas secularizar definitivamente la educación, modernizar el país, y sobre todo, sentar las bases de una sociedad más justa; en este sentido fue una expresión de lo que eran quizá las tres mayores aspiraciones revolucionarias. Sin embargo, como un proyecto para la consecución de estas metas resultó sumamente inadecuado. Hay en primer lugar una gran incoherencia en sus postulados principalmente porque no surgieron a partir de una reflexión acerca de la realidad que intentaban transformar. Quienes intentaron definirla unieron en el plano de las ideas elementos que no poseían una clara vinculación en la realidad, o, por lo menos, no representaban el tipo de relación causal que expresaba la ideología: la ignorancia del pueblo no era consecuencia exclusiva de la presencia de la Iglesia en la educación; la modernización del país no sería resultado "automático" de una enseñanza atea, y "científica" así como la justicia social tampoco era una consecuencia natural de la desaparición de la fé cristiana. Pero de todos sus planteamientos, el que parece más irreal y que constituye su esencia misma es la creencia en que el medio más adecuado y efectivo para la consecución de estas metas revolucionarias es el de una transformación en la orientación educativa. Desde el punto de vista del gobierno revolucionario, la forma en que se

articularen estas ideas tuvo una utilidad política concreta: le dió un significado trascendental a su lucha por la hegemonía política frente a la Iglesia y le permitió relegar las transformaciones económicas y sociales al terreno menos comprometido de la acción educativa sin perder con ello legitimidad revolucionaria. En este sentido el pensamiento socialista cumplió una función legitimadora del Estado y fue por lo tanto una "ideología" en el sentido que la define Mannheim. De cualquier forma el socialismo mexicano de estos años nunca atizó contra la institucionalidad del Estado. Sobre la premisa de que se trataba de un "Estado revolucionario", todas sus aspiraciones de cambio social estuvieron puestas en la voluntad de éste para transformar la realidad y, en última instancia, para transformarse a sí mismo. La aprobación de la reforma socialista, sin embargo, no fue promovida propiamente por las autoridades gubernamentales aunque sí consentida. No fue tampoco producto de presiones políticas externas al sistema. Fue una consecuencia de la asimilación de algunos líderes radicales dentro de la estructura estatal en un momento de transición política.

Como proyecto de tesis fue indudablemente demasiado ambicioso. El lector tendrá oportunidad de corroborar que el tema me quedó grande. Sin embargo, aunque los resultados no correspondan a las ambiciones con que emprendí este trabajo, debo reconocer que durante su penosa elaboración aprendí muchas cosas y que el tema me parece cada vez más interesante.

quiero por último dedicar esta tesis a Gabriel Robles; fue culpa suya que la empecara. Mis mayores agradecimientos son para Josefina Loraída Vázquez, el Seminario de Historia de la Educación de El Colegio de México y para Lorenzo Meyer. Gracias a ellos pude al fin día terminarla.

## CAPITULO I.

### EL LAICISMO EDUCATIVO: UNA ENCRUCIJADA.

#### A.- El artículo tercero en el Congreso Constituyente de Querétaro.

Ya desde el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública en 1869 se había iniciado la búsqueda de una fórmula educativa que se impartiera unitariamente en todo el país, y en los primeros años de este siglo surgieron una serie de iniciativas para fomentar la educación popular y crear un programa nacional de educación "integral" y laica (en el sentido de neutralidad religiosa, aclaraba Justo Sierra) que se impartiera centralmente por auspicios del Estado.<sup>1/</sup> Era claro desde aquel entonces que todo programa nacional de educación exigía una participación activa de la maquinaria estatal. Con la revolución de 1910 esta creencia se hizo aún más enfática, pero apareció también un rasgo más o menos novedoso: dada la fe de los revolucionarios en que la educación sería el principal vehículo para la expansión de los ideales de la revolución, el Estado debería no sólo poner a disposición su maquinaria, sino formular un credo que expresara e infundiera los principios revolucionarios: el Estado debería controlar, dirigir y unificar la educación. La manera en que esto debería llevarse a cabo fue el meollo de las discusiones del artículo tercero en el Congreso Constituyente de Querétaro.

Los congresistas que participaron en dicho debate distaron mucho de constituir una representación proporcional de las diferentes facciones revolucionarias. No obstante esta circunstancia, la discusión sobre el artículo tercero reflejó las principales inquietudes

educativas que la revolución había despertado y abordó temas que en años posteriores fueron fuente inagotable de polémicas. Por esta razón y por el hecho de que el artículo que resultó de este debate fué en años futuros considerado como la ortodoxia revolucionaria en materia educativa, he decidido referirme a él con cierta amplitud al hablar de los antecedentes revolucionarios.

El debate sobre el artículo tercero en 1917 estuvo enmarcado fundamentalmente por el proyecto de Carranza, de un lado, y el de la Comisión Dictaminadora (encabezada por Francisco Mújica) del otro, aunque algunos diputados no dejaron de expresar posiciones independientes. El proyecto de Carranza representaba lo que dió en llamarse la posición conservadora; proclamaba básicamente que la enseñanza sería libre con la explicación de que continuaría siendo laica la educación que se impartiera en los establecimientos oficiales y gratuita la educación en las escuelas oficiales primarias. 2/ El conservadurismo de este proyecto radicaba en asignar un papel de muy corto alcance al Estado en la determinación de las políticas educativas. Carranza tenía una noción casi netamente liberal sobre la función social del Estado.

El proyecto presentado por la Comisión fué una reacción a la posición de Carranza que en estos momentos resultaba tibia. La importancia de este segundo proyecto radica no sólo en el hecho de que, con ciertas alteraciones, fue el que finalmente aprobó el Congreso, sino en la controversia que suscitó; los temas y las posiciones que se dieron en torno a este proyecto fueron sustancialmente los mismos que se suscitaron en futuras polémicas. Los firmantes de este proyecto

fueron Francisco Mújica, Alberto Román, Enrique Recio y Enrique Colunga y fué redactado en los siguientes términos:

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 o impartir enseñanza personal en ningún colegio. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia del Gobierno. La enseñanza primaria será obligatoria para todos los mexicanos y en establecimientos oficiales será impartida gratuitamente. 3/

Las diferencias respecto del proyecto de Carranza radican en la extensión del laicismo a las escuelas particulares de educación primaria y en la prohibición a miembros de asociaciones religiosas a establecer, dirigir o impartir enseñanza en los colegios. La existencia de que estos se sujetaran a la vigilancia del gobierno era tan solo el mecanismo para asegurar el cumplimiento de los otros preceptos. Las diferencias entre ambos proyectos parecen ser tan solo de grado o de extensión, sin embargo sus divergencias se originan en una noción bastante distinta del papel que debería desempeñar el Estado en la nueva organización revolucionaria.

Para el Primer Jefe, la Constitución debería primordialmente salvaguardar la "libertad humana", la "iniciativa individual", la "libertad privada", evitando que los gobiernos emanados de la Constitución... tengan alguna vez que limitar el derecho y no respetar su uso íntegro, atribuyéndose la facultad exclusiva de dirigir la

iniciativa individual y la actividad social, esclavizando al hombre y a la sociedad bajo su voluntad omnipotente". 4/ Del otro lado, el preámbulo del proyecto radical declara que:

La Comisión profesa la teoría de que la misión del poder público es procurar a cada uno de los asociados la mayor libertad compatible con el Derecho...; y de este principio, aplicando el método deductivo llega a la conclusión de que es justo restringir un derecho natural cuando su libre ejercicio alcance a afectar la conservación de la sociedad o a esterbar su desarrollo. 5/

Detrás de esta última declaración, expresada aquí en los términos más moderados, estaba la creencia del grupo radical en que sólo la intervención activa del Estado podía asegurar un desarrollo "armonico" y "equilibrado" que incluyera a todas las clases dentro de una legislación protectora. 6/ El proteccionismo del Estado debería abarcar, entre otras cosas, la protección ideológica del pueblo. Había que resguardar, sobre todo a la niñez, de los "prejuicios embrutecedores del pasado" y de las enseñanzas que produjeran "deformaciones en su espíritu". La búsqueda de un mayor control educativo del Estado estaba sustentada en la necesidad de orientar el tipo de enseñanza.

Control político y orientación ideológica resultaban ser tareas complementarias pero que planteaban dos problemas que debían ser resueltos por los congresistas : el primero era el de encontrar una fórmula que aceptara el intervencionismo estatal sin que esto afectara el principio de la libertad de enseñanza pues, como señalaba el Diputado Cravioto"... todas las libertades están coordinadas

entre sí, y atacar a una es atentar contra todas". El segundo problema consistía en resolver el tipo de orientación que había de tener la nueva educación, o, más bien, el tipo de orientación que debería quedar excluida de la nueva enseñanza. Ambos problemas se originaban en lo que, para la mayoría de los constituyentes, sino es que para todos, representaba una de las tareas primordiales del gobierno revolucionario en materia educativa: apartar la influencia del clero de la enseñanza, es decir, secularizar la educación.

El primer problema, como dijimos, era encontrar una fórmula constitucional que al hacerlo no afectara el principio de la libertad de enseñanza. Aunque el Diputado Macías, citando a Victor Hugo dijo que "Combatir al clericalismo no era mutilar leyes libres", 7/ muchos de los constituyentes parecían estar, muy a su pesar, frente al mismo dilema al que se enfrentó el Diputado Prieto en 1857. Prieto declara que por algún tiempo lo alucinó la idea de que la vigilancia del Estado era necesaria para arrancar al clero el monopolio de la instrucción pública, "... pero una reflexión más detenida me hizo comprender que había incompatibilidad entre las dos ideas, que querer libertad de enseñanza y vigilancia del gobierno es querer luz y tinieblas, es ir en pos de lo imposible..." 8/

Para muchos constituyentes, este dilema no había dejado de tener cierta vigencia y su matización resultó una tarea en extremo controvertida. En este sentido, la opinión de Mújica era que "si dejamos la libertad de enseñanza absoluta para que tome participación en ella el clero con sus ideas rancias y retrospectivas, no formaremos

generaciones nuevas de hombres intelectuales y sensatos". El Diputado Cravioto por su parte, después de hacer profesión de fé anticlerical, decía que la libertad de enseñanza era "Más que un derecho... una ley natural irrefragable de nuestra constitución orgánica..." y que las limitaciones a la libertad de enseñanza que presentaba el proyecto de la Comisión amenazaban la integridad de este principio y lo hacían un proyecto contradictorio. La contradicción, opinaba Palavicini, radicaba en el hecho de que se aceptaba la libertad de enseñanza pero se imponía tal cantidad de restricciones que ésta terminaba siendo una mera ficción. Esta opinión fue reiterada por Carranza y muchos de sus partidarios que presentaron en noviembre de 1918 una iniciativa para reformar el artículo tercero. En la exposición de motivos de este proyecto se explicaba que en el artículo tercero de 1917 "...la libertad de enseñanza representa la excepción, siendo el carácter dominante del artículo esencialmente prohibitivo".9/

La posición de los moderados en el debate resultaba difícil pues, si bien compartían el ánimo anticlerical de los radicales, se oponían definitivamente a que se afectara el principio de la libertad de enseñanza. La defensa de este principio estaba además reforzada por la necesidad del grupo carrancista de crear una constitución políticamente viable. Carranza era consciente de que una constitución extremadamente jacobina desataría inmediatamente la oposición de las clases medias urbanas mayoritariamente católicas y posiblemente de algunos núcleos campesinos, grupos ambos que no habían demostrado gran afinidad con el movimiento constitucionalista. Es probable que Carranza también hubiera considerado el hecho de que, dada la situación

del erario, el gobierno sería incapaz de sostener un sistema nacional de educación pública sin la participación de los educadores religiosos. Estas consideraciones políticas habrían de manifestarse abiertamente algunos meses después del debate con la iniciativa de reforma al artículo tercero presentada por Carranza y con la posterior eliminación de la secretaría de educación; pero en el debate constitucional de 1917 se hablaba de "principios" y en esos términos se manejó siempre la discusión. Para Cravioto, quien hacía gala de un anticlericalismo a toda prueba, el exagerado jacobinismo de la Comisión conduciría inevitablemente al dogmatismo. En el Congreso afirmó que dicho jacobinismo una vez "...que destruya la libertad religiosa... en la orgía de su intolerancia satisfecha... nos trairá este único artículo: en la República de México, sólo habrá garantías para los que piensen como nosotros". Esta afirmación, como veremos más adelante, no fue del todo exagerada; años más tarde Lombardo Toledano, al exponer los atributos que debería tener la educación socialista, que era la educación "verdaderamente revolucionaria", habló de la necesidad de que ésta fuera "dogmática".

El razonamiento de los radicales en el Congreso era simple; en su proyecto se explicaba que la libertad de enseñanza había conducido a lo largo de la historia de México a continuos enfrentamientos entre conservadores y liberales. La manera de combatir la anarquía producida por estos enfrentamientos era aniquilando a uno de los polos prohibiéndole la inculcación de sus ideas. En su respuesta a México, Cravioto afirmaba que los enfrentamientos ideológicos son una consecuencia inevitable de toda libertad: "¿Que libertad no produce estos resultados anarquizantes?". Por otro lado, Palavichini

sostenía que era necesario aceptar que la mayoría de los mexicanos eran católicos y que "... las conciencias no se cambian mediante un decreto". Había que "acabar con la frailería --ominaba Cravioto-- pero con todas las reglas del arte y de la política". Los moderados luchaban en realidad contra el fanatismo de sus correligionarios anticlericales; contra lo que les parecía ser la visión esperpéntica de su propia convicción anticlerical.

El problema de dar una orientación revolucionaria a la educación no era en realidad un problema distinto tal como se planteó en el congreso de 1917; la orientación debería ser tal que impidiera la penetración de las ideas religiosas en las mentes de los educandos "...asociar la religión a la enseñanza --afirmaba el Diputado Román-- era asociar el error a la verdad". Este planteamiento negativo de la orientación educativa (lo que no se ha de enseñar) perduró muchos años, y la gran retórica de los años futuros acerca de la necesidad de dar a la educación una ideología "verdaderamente revolucionaria", aunque enmarcada dentro de un nuevo espíritu, no logró encarnar en un proyecto que expresara algo muy distinto de lo ya expuesto por los Diputados de la Comisión en 1917. Si la religión era el "error", lo que correspondía a la enseñanza revolucionaria era inculcar la "verdad". Los atributos de esta verdad muy a menudo fueron definidos en los mismos términos anticlericales o, en otros casos, apelando vagamente a lo que llamaban la "verdad científica" que no era sino la contrapartida de lo "mítico-religioso". Así se cerraba el círculo tautológico de la argumentación radical.

al clero se redujo poco a poco a la matización del concepto de "laicismo". Para la Comisión la educación debería ser laica, en tendiéndose por esto:

la enseñanza ajena a toda creencia religiosa,  
la enseñanza que transmite la verdad y desengaña  
del error inspirándose en un criterio rigurosa-  
mente científico.

Se declara inmediatamente después que se ha escogido este vo cable a falta de uno mejor, pero que no ha querido con ello darle la significación tradicional de "neutral". El Diputado Nonzón es quien primero sugiere que se sustituya la palabra "laica" por la de "racional" pero su propuesta no aporta en realidad un concepto novedoso: "La educación racionalista persigue como ideales supremos el conocimiento y la practica del bien y la verdad, y destruye el error y el absurdo". Su propuesta es rechazada por mayoría. Los moderados no protestan el término "laicismo" que era el mismo que figuraba en su propio proyecto, aunque estaba implícita en su concepción una mayor tolerancia de la que le atribuían los radicales. Resultaría además insensato atacar un proyecto que se proponía enseñar la verdad y desengañar del error. La asociación entre los conceptos de laicismo y verdad dió al primero una perdurabilidad, pero no un contenido específico. Por esta razón en años posteriores se escuchó repetidas veces la pregunta de qué se entendía específicamente por laicismo, que no era sino otra manera de preguntar cuál era la verdad. Esta fue precisamente la pregunta que un tiempo después formuló Antonio Caso con cierta ironía a Lombardo Toledano cuando el mismo concepto de "verdad" se asoció al de socialismo.

El concepto de laicismo tenía además otra ventaja que lo hacía aceptable para ambas facciones: que no se sacrificaba el principio de la libertad de enseñanza. En aquellos momentos laicismo y libertad de enseñanza no constituían principios excluyentes, o no al menos si se le daba al primero una acepción moderada. El hecho de que el artículo tercero de 1917 no estuviera redactado en términos más radicales, en el sentido de que limitaran con mayor amplitud y especificidad la enseñanza religiosa, revelaba que los congresistas no estaban dispuestos a lanzar un ataque definitivo en contra de la libertad de enseñanza, inclusive dentro de una audiencia tan abiertamente anticlerical. Bien vistas, las críticas al proyecto de la Comisión no fueron otra cosa que la de fensa del sagrado principio de la libertad de enseñanza. Los radicales, por su parte, se negaron también a sustituir "laicismo" por "racionalismo" (un término a caso más específicamente anticlerical) pues su rechazo fué casi unánime.

Dada la aparente irrefutabilidad con que se planteó el concepto de laicismo, el debate de 1917, así como muchas de las futuras polémicas educativas se desplazaron a una instancia más real: quién enseñaría la verdad laica, y hasta qué nivel educativo sería ésta obligatoria. Palavichini aceptaba que fueran laicas las escuelas primarias tanto particulares como oficiales; "...en eso todos estamos de acuerdo, pero no en lo que propone la Comisión de que los miembros de ninguna corporación religiosa puedan impartir enseñanza. Eso no lo puede admitir la conciencia más limitada y el criterio más insignificante". Nújica finalmente acepta que se

excluya esta prohibición de su proyecto y que con esa modificación se pase a votación. El resultado de ésta fué de 99 votos a favor y 58 en contra. El artículo tercero aprobado quedó redactado en los siguientes términos:

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

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de ningún culto podrán establecer escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.

El proyecto de la Comisión quedaba casi íntegro, pero la modificación aceptada era una gran limitante para los propósitos de excluir la influencia del clero en la enseñanza pues se aceptaba, finalmente, que miembros de asociaciones religiosas participaran en la educación. En otras palabras, la única prohibición para las corporaciones o ministros religiosos era la de establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

No era extraño en aquel entonces que la defensa de la libertad de enseñanza proviniera de un grupo tan exacerbadamente anticlerical como lo eran los diputados moderados. El anticlericalismo tenía una razón liberadora que heredaba del siglo XIX, 10/ y las limitaciones a la libertad de enseñanza que propusieron algunos diputados radicales no constituían sino un medio necesario para llegar al mismo fin. En el debate de 1917 se transluce la argumentación decimonónica sobre la necesidad de secularizar la edu

cación como una condición necesaria para el establecimiento de una auténtica libertad de enseñanza. La razón de este argumento derivaba de la ya clásica discusión sobre la imposibilidad de una auténtica libertad educativa en presencia del monopolio clerical de la educación. Era claro para radicales y moderados que, mientras la fé permaneciera vinculada a la educación, esta última no sería libre.

Sin menospreciar la gran importancia que tuvo la lucha estrictamente ideológica, es importante aclarar que el anticlericalismo que privó entre los constituyentes de 1917 y que permaneció muchos años más en el seno del grupo gobernante, no derivaba exclusivamente de un ánimo mesiánico por combatir el error y enseñar la verdad, o por destruir el ya inexistente monopolio educativo del clero. 11/ El anticlericalismo revolucionario tenía también una razón política que explica en gran parte la vigencia del debate ideológico. Si bien es cierto que con el triunfo de la Reforma a mediados del siglo pasado la Iglesia perdió mucha fuerza política y sobre todo gran parte de su poder económico, hacia finales de siglo fue recuperando ascendencia entre la clase gobernante. Por lo menos a partir de la segunda mitad de régimen porfirista la Iglesia no sólo lo había logrado una tolerancia casi absoluta para sus prácticas sino que había establecido nexos importantes entre algunos de sus jerarcas y el gobierno. El anticlericalismo de ciertos movimientos precursores como el del Partido Liberal Mexicano y de otros movimientos armados como el constitucionalista y el de los líderes de Agua Prieta, se basaba en parte en una asociación bastante

justificada entre la Iglesia y la dictadura porfirista. Existe sin embargo otra razón de índole política que explica quizá mas plenamente la efervescencia del anticlericalismo revolucionario y sobre todo su enorme vigencia en los años posteriores a la lucha armada cuando los vínculos políticos con el gobierno de Porfirio Díaz habían dejado de ser una fuerte real de poder. También a partir del triunfo de la Reforma la Iglesia se había fragmentado enormemente y desplazado en parte de las ciudades.

En las zonas rurales de ciertas regiones del país logró gran arraigo entre las masas de campesinos y obreros. 12/ Hacia finales del siglo un espíritu de renovación social se extendió entre ciertos estratos de la jerarquía eclesiástica y así la Iglesia (parte de ella) comenzó a comprometerse en una serie de causas sociales. El anticlericalismo como fenómeno revolucionario surge también en forma de reacción en contra de una Iglesia reorganizada y participativa. Gracias al "modus vivendi" que prevaleció durante los últimos años del porfiriato y a un espíritu de renovación que surgió en el seno mismo de la Iglesia, para principios del siglo ésta era institución con gran arraigo entre buena parte de la población y, en algunas de sus jerarquías, con la pretensión de participar activamente en una serie de causas sociales. 13/

La creciente participación de la Iglesia hizo que pronto desarrollara una red amplia de actividades en el terreno de las obras pías. Auspiciado en parte por la Iglesia, nació y se desarrolló un movimiento sindical y se gestó un partido político con el propósito de aplicar el espíritu de la encíclica "Rerum novarum" que predicaba la participación de los católicos en la actividad po

lítica. La vida del Partido Católico Nacional fué muy breve, y a pesar de que no fue propiamente un partido clerical, 14/ la revolución constitucionalista se encargó de su exterminio como asociación política. 15/ Sin embargo, el sindicalismo y el ímpetu católico por encontrar vías de participación política subsistieron.

Este dinamismo de algunos sectores de la Iglesia respondía al llamado de León XIII que pugnaba por un catolicismo social. Desde el comienzo del siglo hubieron una serie de congresos católicos (1903-4-6-9) en donde se trataron problemas de las reivindicaciones sociales para el mundo trabajador y se habló sobre el papel que debería desempeñar la Iglesia en el movimiento social. 16/ También en estos años surgió en ciertas regiones del país un sindicalismo que contó con el apoyo de muchos sacerdotes progresistas. Estas organizaciones subsistieron hasta los años veinte en que fueron desplazadas por el sindicalismo oficial precisamente por achacarseles un carácter religioso. 17/ Al lado de los sindicatos surgieron también organizaciones católicas de apoyo a las clases proletarias como la Unión Popular, que tuvieron una larga historia de militancia política. 18/ Aunque el papel de la Iglesia como institución fue ambiguo en el momento que estalló la lucha armada, 19/ es indudable que buena parte de sus jefes participaron directa o indirectamente del lado de la clase trabajadora en la lucha por sus reivindicaciones sociales.

Fue precisamente este nuevo espíritu social que comenzaba a

penetrar en la Iglesia lo que dió aquel gran vigor popular a la resistencia católica cuando tuvo que enfrentarse a los sucesivos gobiernos revolucionarios. También fue este nuevo espíritu en la Iglesia lo que dió vigencia al anticlericalismo revolucionario. Si bien los argumentos en contra de los anacronismos de una Iglesia reaccionaria tenía un sustento en la realidad, el gran furor y la larga duración del conflicto con la Iglesia no se explica plenamente en ausencia de una institución dinámica, participativa y con gran arraigo popular.

Sin ser pues la Iglesia a principios del siglo XX una institución antirrevolucionaria y en muchos casos tampoco retrógrada, la revolución constitucionalista le impuso la designación de "reaccionaria" y la constitución de 1917 puso muchas de sus actividades del lado de la anticonstitucionalidad. La situación legal de la Iglesia quedó limitada de la siguiente manera en otros artículos de la Constitución: el artículo 130 niega personalidad jurídica a la Iglesia y concede al gobierno federal la posibilidad de "intervenir según la ley en materia de cultos y de disciplina externa"; en el artículo 59 se prohíben los votos monásticos y las órdenes religiosas; el artículo 27 establece que la Iglesia no tiene derecho a poseer o administrar propiedades ni ejercer alguna clase de dominio sobre una propiedad de la nación. La Iglesia no tiene derecho a ocuparse de establecimientos de beneficencia ni de investigación científica. El artículo 130 también establece que los ministros religiosos deben abstenerse de criticar las leyes fundamentales del país; no tienen derecho a participar en política ni a

hacer publicaciones de carácter religioso o comentar un "hecho político". Se negaba pues a la Iglesia todo derecho a poseer; al negarle personalidad jurídica se ponía fin al problema de la separación entre la Iglesia y el Estado, y se prohibía a la Iglesia toda intervención política además de las ya aludidas prohibiciones educativas.

Algunas de estas disposiciones eran sólo un desarrollo lógico de la constitución de 1857 y de las Leyes de Reforma, aunque su vigencia política era un hecho novedoso y un fenómeno revolucionario. La violencia y los continuos enfrentamientos que provocaron estas disposiciones se explican también a la luz del reciente dinamismo político de la Iglesia. Muchos católicos atacaron los artículos de la Constitución que limitaban la actividad de la Iglesia desde el momento mismo en que ésta fue promulgada. Estas protestas adquirieron un carácter oficial con el memorándum del Arzobispo de Guadalajara firmado en el mismo año de 1917 por el Papa y los obispos, en donde se reprobaba el carácter francamente anticlerical de varios artículos de la Constitución. Esta protesta fue reiterada varias veces en los años sucesivos, lo cual, a su vez, sirvió como un argumento más para atacar a la Iglesia de contrarrevolucionario pues atacaba el máximo baluarte de la revolución: la Constitución de 1917.

A partir de que fue promulgada la Constitución de 1917, el anticlericalismo cobró plenamente su carácter revolucionario sobre la base de dos principios que, a partir de entonces, se con-

vertirían en "verdades revolucionarias": que la Iglesia era una institución no "simplemente conservadora, sino verdaderamente regresiva" (diputado Monzón), en el sentido de que constituía un lastre sobre los creyentes y, por otro lado, que era una institución abiertamente contrarrevolucionaria en tanto que no estaba dispuesta a acatar los preceptos constitucionales. De esta forma, el anticlericalismo revolucionario encarnó, por un lado, en lo que durante varios años fue una lucha legalista por la aplicación estricta de la Constitución, en particular del artículo tercero. Por otro lado, el anticlericalismo adquirió un vigor revolucionario en lo que a veces fue expresado como un principio filosófico y a veces como una pasión regeneradora: la noción de que la religión era un virus deformador, un elemento "contra-natura" cuyo arraigo popular había obstaculizado el acceso del pueblo al progreso y a la ciencia. En este sentido, el anticlericalismo se autoconcebía como el portador de la "Luz" dentro del ámbito oscuro y místico de una sociedad religiosa. La noción de que se debía enseñar la "Verdad", presente en el concepto de laicismo y más tarde en el de socialismo, tenía esa acepción de "Luz", "Razón" y "Ciencia", prerequisites mentales de todo progreso y de toda modernidad.

Anticlericalismo y progreso aparecieron desde entonces como causas hermanadas; con esto la ideología revolucionaria adquirió un sello combativo antitesístico, y el anticlericalismo cobró una connotación regeneradora derivada de su autoidentificación con el progreso. Esta circunstancia precisamente impedía que al

hablar de laicismo educativo se pensara en términos de neutralidad como lo hicieron Justo Sierra en el siglo XIX; el laicismo, como lo concibieron muchos revolucionarios, debería tener carácter combativo y no simplemente secular: se trataba de "la revolución de la verdad" en contra del "error". Su contingente debería estar formado por los llamados "desfanatizadores" cuya misión revolucionaria era "desengañar". La educación fue concebida desde entonces como un arma de combate ideológico.

Esta convicción que permaneció por muchos años en el corazón de la ideología revolucionaria, hizo que, además de la lucha estrictamente anticlerical que se libró en contra de la participación de la Iglesia en la política, la violencia revolucionaria estuviera dirigida también en contra de la fe misma y del culto. No se pensaba solamente en desvincular la fe de la instrucción, sino en atacar los dogmas por constituir éstos elementos deformadores y alctargantes. Se trataba de una convicción abiertamente antirreligiosa dispuesta a combatir en el campo de las creencias.

La fe de los revolucionarios en que la educación debería cumplir la función combativa de desfanatizar, estuvo presente ya en el proyecto del artículo tercero de la Comisión en el que se prevé que el laicismo debería cumplir una función desmentidora: "que desengañe del error". Sin embargo, muchos congresistas inclusive del grupo radical estaban convencidos de que el laicismo, "por su naturaleza exclusivamente prohibitiva" no podía cumplir esta función. El diputado Nonzón propuso que la educación fuera racional-

lista porque ésta sí "...destruye la mentira, el error y el absurdo siempre se presentan". Como dijimos anteriormente, lo que impidió que los constituyentes en 1917 aceptaran limitaciones más específicas a la enseñanza religiosa, por no hablar de enseñanzas abiertamente antirreligiosa, fue su convicción en el principio de la libertad de enseñanza. Sin embargo, el espíritu combativo en contra de la Iglesia y de la religión estuvo presente desde 1917 y fue evidente desde entonces para la mayoría de los diputados constituyentes que el concepto de laicismo no daba lugar a la misión desmentidora que su convicción antirreligiosa les dictaba. Más importante que la opinión de los constituyentes a este respecto, resultaba lo que pensaban muchos gobernadores y encargados de dirigir la política educativa que hicieron pública su opinión en múltiples ocasiones respecto a la tibieza del concepto de laicismo. En este sentido es interesante el testimonio del diputado Monzón en relación a la política del General Calles en Sonora que, en 1916, después de decretar el destierro a todo el clero católico del estado, opinó que "la enseñanza primaria, tanto en las escuelas particulares como en las oficiales será 'racional' porque combate el error en todos sus reductos, a diferencia de la enseñanza laica que no enseña el error, no lo predica, pero en cambio lo tolera con hipócrita resignación". 20/

Es claro que desde la adopción del laicismo en la Constitución de 1917, se trataba de un concepto frágil que era sin duda desbordado por el afán combativo de muchos enemigos del clero y de la religión. Las sucesivas propuestas para sustituir este tér

mino estuvieron en buena medida motivadas por la creencia en que resultaría imposible erradicar la fe sin una acción positiva en contra de ésta, la cual no podría llevarse a cabo mientras subsistiera la neutralidad implícita en el concepto de laicismo. Era muy iluso pensar que tan sólo la sustitución de una palabra modificaría el sentido general de la educación, sin embargo, se pensó que este cambio era necesario para dar una legitimidad a la acción desfanstizadora.

B.- La lucha por la aplicación estricta del artículo tercero.

El artículo tercero había sido casi netamente creación del grupo radical en el Congreso de 1917 y fue más allá de lo que muchos revolucionarios estaban dispuestos a aceptar. Los asociados a Carranza mostraron su descontento con este artículo en 1918 cuando Carranza presentó ante la Cámara de Diputados una iniciativa para reformarlo. Como afirma el historiador Francisco Larroyo, posiblemente la iniciativa de Carranza estuvo motivada, más que por su afán liberal, por el temor a despertar un conflicto con la Iglesia que, a su parecer, sería inevitable si se trataba de dar una aplicación estricta del artículo de 1917. Su proyecto proponía fundamentalmente que se eliminara la supervisión del gobierno en las escuelas privadas, lo cual equivalía a tolerar que se siguiera impartiendo enseñanza religiosa en éstas, de una manera un tanto velada, sin necesidad de modificar los requisitos laicos que establecía la Constitución. Esta iniciativa no fue tomada en cuenta por el Congreso en donde la mayoría radical era ya para estos momentos abrumadora. Carranza entonces suprimió la Secretaría de Educación Pú-

blica y remitió la responsabilidad educativa a los municipios, transfiriendo de este modo a las instancias locales los conflictos que se hubieran suscitado con el gobierno central ante la aplicación estricta de este artículo.

El restablecimiento de la Secretaría de Educación bajo los auspicios de Vasconcelos, estuvo inspirado en un espíritu educativo básicamente conciliador que no favoreció la aplicación estricta del laicismo educativo durante los regimenes de Obregón y de De la Huerta. No fue en realidad sino hasta la presidencia del General Elías Calles que renació el espíritu anticlerical combativo y, con él la lucha por obligar a los establecimientos de educación a apegar-se a los ordenamientos constitucionales que habían sido letra muerta por un periodo de casi diez años.

El estallido del conflicto durante el régimen de Calles es atribuible a diversas causas. Quizá uno debería comenzar por preguntarse por qué dilató tanto tiempo en provocarse un enfrentamiento campal entre ambos poderes siendo que, desde la firma de la Constitución, habían quedado sentadas las bases legales para combatir a la Iglesia. La respuesta a esta pregunta debe buscarse en la naturaleza conciliadora de Carranza primero y de Obregón mas tarde, y en los imperativos políticos que enfrentaron durante sus regimenes. Ambos presidentes se vieron confrontados ante la necesidad primordial de consolidar su triunfo militar y poner fin a la lucha armada. El establecimiento de la paz era un elemento crucial para lograr la legitimación de sus gobiernos no sólo ante el

pueblo cansado ya de tantos años de lucha, sino también ante el gobierno norteamericano. En aquellos momentos declarar la guerra a la Iglesia hubiera sido abrir un nuevo frente a un enemigo que hasta entonces se había abstenido de recurrir a las armas. Para el momento en que Calles asumió la presidencia de la República las circunstancias ya eran distintas. El gobierno revolucionario había demostrado su capacidad para imponer una paz relativa; el gobierno de Obregón había logrado el reconocimiento norteamericano; la Iglesia se había adaptado hasta cierto punto a su nuevo "status" legal y, sobre todo, el general Calles y parte de su camarilla política estaban convencidos de que una transformación revolucionaria del país implicaba la abolición de las creencias religiosas y por lo tanto de la Iglesia misma.

Aunque no está dentro de los propósitos de este trabajo reseñar los orígenes del conflicto entre la Iglesia y el Estado durante la segunda mitad de los años veinte, es importante tener en cuenta que dicho conflicto tenía raíces profundas y que se dió siempre sobre un trasfondo político e ideológico que quedó esbozado en páginas anteriores. Como vimos, ya desde los tiempos de la revolución armada el radicalismo anticlerical se manifestó en diversas ocasiones como un designio por erradicar del pueblo la mentalidad religiosa. Ello implicaba la exterminación política de la Iglesia y la abolición total de la fé católica. La Constitución de 1917, a pesar de sus grandes restricciones a la actividad de la Iglesia, no proveía el sustento legal para cumplir este designio hasta sus últimas consecuencias. Con el paso de los años y con la evolución del conflicto entre la Iglesia y el Estado se hizo paten

te que era necesario llevar a cabo reformas constitucionales para respaldar legalmente la acción anticlerical del gobierno. Sin embargo, para el momento en que Calles asumió la presidencia de la República, muchos pensaron que la sola aplicación del texto constitucional bastaría para replegar a la Iglesia y nulificar tanto su acción política como su labor educativa. El conflicto con la Iglesia en los años de Calles se inicia así, como una cruzada legalista por lograr una aplicación estricta del mandato constitucional y, paralelamente, una campaña de desprestigio en contra de una Iglesia renuente a aceptar la legitimidad de dichos preceptos. Aunque a nivel local varios gobernadores habían hostilizado a la Iglesia yendo en muchos casos mas allá de lo previsto en la Constitución, el conflicto entre la Iglesia y el gobierno central es tuvo inicialmente formulado en función de la legalidad.

Poco después de que el general Calles asumiera la presidencia de la república se comenzó a hablar en los círculos gubernamentales sobre la necesidad de tomar medidas para impedir que la Iglesia continuara violando las disposiciones constitucionales. Calles abrió la campaña presentando ante el Congreso una ley reglamentaria del artículo 130 de la Constitución que fue inmediatamente promulgada y publicada el 6 de enero de 1926. Al día siguiente solicitó al Congreso poderes extraordinarios para reformar el Código Penal introduciendo disposiciones referentes a la religión que fueran aplicables federalmente. Al lado de estas medidas, que ya habían provocado alarma entre los preladados mexicanos, una declaración de Monseñor Mora y del Río que apareció publicada en El Universal el 4 de febrero en la que condensaba los

artículos 32, 59 y 130 de la Constitución, vino a abrir definitivamente el conflicto. La declaración de Monsiñor Mora y del Alfaro apareció como una cita textual en un artículo de Ignacio Monroy, uno de los redactores del periódico que en fechas recientes había entrevistado al prelado. En ella se decía que "La doctrina de la Iglesia es invariable, porque es la verdad divinamente revelada. La protesta que los prelados mexicanos formulamos contra la Constitución de 1917 en los artículos que se oponen a la libertad y dogmas religiosos se mantiene firme. No ha sido modificada sino robustecida, porque deriva de la doctrina de la Iglesia... El episcopado, clero y católicos, no reconocemos y combatiremos los artículos 32, 59, 27 y 130 de la Constitución vigente" 21/. La publicación de este artículo provocó una reacción inmediata del gobierno y el Secretario de Gobernación citó al prelado ante un tribunal. El arzobispo negó haber hecho tal declaración y más tarde se supo que había sido una protesta expresada en 1917 pero que la Iglesia no había renovado en aquellos años 22/. Al parecer se trataba de una provocación abierta por parte del gobierno. El hecho de que el arzobispo desmintiera públicamente la declaración que se le imputaba no apaciguó el ánimo exaltado de los gobernantes.

El 10 de febrero, en consejo ministerial, Calles ordenó la aplicación inmediata y universal de la Constitución y al día siguiente telegrafió a los gobernadores para que reglamentaran el artículo 130. Dos días más tarde envió las instrucciones necesarias a las autoridades locales para la aplicación de los artículos 32 y 27, es decir, la clausura de las escuelas católicas y de los conventos. El 22 de febrero del mismo año Calles expidió un Reglamen

to Provisional de Escuelas Particulares y ese mismo mes se creó un grupo de inspectores que comenzaron a trabajar en un censo de escuelas particulares. Cuatro meses más tarde se publicó un Reglamento para la Inspección y Vigilancia de las Escuelas Particulares. Simultáneamente, Calles echó mano de otro medio que tendría efectos un poco más a largo plazo: la preparación de un contingente magisterial "educado en los ideales de la revolución" que terminara por desplazar a los maestros "reaccionarios". El conflicto con la Iglesia había estallado de una manera manifiesta. Las dimensiones del enfrentamiento variaron de estado en estado dependiendo del celo de sus gobernadores. En muchas localidades se expulsaron a los sacerdotes católicos, se cerraron conventos e iglesias y se reprimió violentamente a los católicos exaltados. La manifestación del conflicto en el campo educativo tuvo, sin embargo, un carácter más eminentemente legalista y estuvo controlada más claramente por el gobierno central. A ello ayudó sin duda la profusa reglamentación emitida por Calles en un corto periodo de tiempo. Mientras en muchos lugares se libraba ya una batalla campal entre católicos y gobierno, el tema educativo seguía sujeto a la aplicación de reglamentos, al funcionamiento de los mecanismos de inspección y a lo que, aunque con muchas arbitrariedades, seguía siendo un debate verbal en torno a la ley.

El Reglamento Provisional de Escuelas Particulares de febrero de 1926 fijaba sanciones concretas a las violaciones de la Constitución y establecía un sistema de inspección muy estricto para dichas escuelas que abarcaba el plan de estudios, los libros de

texto, los métodos educativos, la escala de calificaciones y el cumplimiento general del artículo tercero. 23/ Dos meses después de publicado este decreto, los directores de escuelas particulares del Distrito Federal protestaron en contra del programa de supervisión y enviaron a la Secretaría de Educación un documento solicitando la reforma al artículo tercero en base al proyecto de Carranza de 1918 y aludiendo a los principios del derecho natural y divino que estaban implícitos en dicha iniciativa. El documento concluía diciendo que ". . . no por espíritu de rebeldía, sino en defensa de nuestros derechos. . . no podemos aceptar dichos reglamentos, declinando ante Dios y ante la Patria las consecuencias del caso". 24/ Era evidente la conciencia que existía, tanto en el clero como en los católicos de que, independientemente de lo que estipulara el Reglamento, el problema radicaba en el artículo tercero de 1917 que no proporcionaba un espacio para las actividades que desde entonces desempeñaba la Iglesia al margen de la ley.

La respuesta del gobierno a esta iniciativa fue publicada el 14 de abril de 1926 y estuvo a cargo de Manuel Puig Casauranc, entonces Ministro de Educación, quien se aplicó a redactarla en los términos más conciliadores. Aceptó en primer término que el Reglamento fuera discutido por una comisión mixta de la Secretaría y los directores de escuelas particulares. Habló de "conceder excepciones y extender plazos" para la aplicación del Reglamento e incluso de modificar "diversas cláusulas de exigencias concretas, pero

de ningún modo por lo que respecta al principio constitucional mismo, que prohíbe la enseñanza religiosa a las escuelas primarias, principio cuya discusión nunca hemos aceptado . . . " 25/ Mientras duraron las discusiones del Reglamento en la comisión mixta, la actitud del secretario siguió siendo extremadamente conciliadora. En una conferencia organizada por la CRON en agosto de 1926, Puig Cassauranc habló de la escuela laica como " . . . una escuela en la que no se enseña, ni se defiende ni se ataca ninguna religión" y de la necesidad de terminar con " . . . cualquier intolerancia [que] estorba la vida colectiva". 26/ La comisión mixta aprobó el reglamento con excepción de dos incisos (uno referente a la prohibición de capillas en las escuelas y otro que impedía todo tipo de declaraciones religiosas a maestros). Sin embargo para estas fechas los enfrentamientos con la Iglesia ya habían adquirido una mayor violencia y una extensión mucho mayor, y la actitud de Puig Cassauranc cambió radicalmente. Ante las objeciones de la comisión mixta respondió que " . . . dada la actitud de franca sedición que han asumido los elementos directores del catolicismo en México ya habiendo esta actitud sediciosa culminado en hechos de rebeldía armada . . . no considero oportuno presentar a la consideración del señor Presidente de la República la interpretación favorable a la petición de ustedes". 27/ Después de publicada esta declaración, casi todas las escuelas particulares del país cerraron y se estableció un "boycott" en contra de muchas escuelas oficiales en varios estados de la república. Esta actitud fue respaldada por la Iglesia quien declaró que era grave obligación de conciencia permanecer fuera de las escue-

las públicas y que los padres que mantuvieran a sus hijos en ellas cometerían pecado mortal, que no podría ser absuelto en confesión hasta que los niños salieran de dichas escuelas. 28/

Los sucesos que se dieron en torno a la discusión del artículo tercero y que culminaron con la terminación del diálogo legalista, no constituyen sino una porción de un conflicto que para entonces ya era mucho más amplio. El hecho de que el diálogo con la Iglesia sobre la libertad educativa durara tanto tiempo se debió principalmente a la gran condescendencia de Puig Casauranc hacia las violaciones del artículo tercero. Sin embargo esto no era ya el espíritu general del régimen. El Secretario de Educación dió por terminado el diálogo cuando ya había sido publicado el decreto de Calles que establecía medidas muy severas en contra de las actividades de la Iglesia, 29/ y cuando los católicos por su parte ya habían declarado el "boycott" económico al gobierno y la suspensión de cultos.

Por mucho que Puig Casauranc tratara de evitar los enfrentamientos en el terreno educativo, el conflicto permaneció siempre a flor de tierra y los términos en que fue planteado siguieron siendo muy claros: la Iglesia no estaba dispuesta a aceptar la aplicación del artículo tercero de 1917 y el gobierno no estaba dispuesto a reformarlo.

Durante los años de la guerra cristera (1926-1929) el tema educativo pasó a un segundo plano, pero no la preocupación de los católicos por presionar a favor de una reforma del artículo tercero. En un memorial enviado al papa Pío XI en mayo de 1928 suscrito por la Liga Nacional para la Defensa de la Libertad Religiosa

(LNDR), la Asociación Católica de la Juventud Mexicana (ACJM), las Congregaciones Marianas, la Asociación de Padres de Familia y la Asociación de Estudiantes Católicos, entre otros, se pedía al Papa que no llegara a un acuerdo con el gobierno de México mediante la simple promesa de ir derogando la ley sectaria previa reanudación del culto público, pues de hacerlo así se perderían definitivamente algunas batallas por las que estaban luchando, entre las que aparecen en primer término la lucha por la libertad de enseñanza. 30/

La predicción de los católicos era cierta en el sentido de que la única manera de presionar al gobierno para que favoreciera las reformas solicitadas era manteniendo la beligerancia de todos los católicos en los diversos puntos del conflicto; es decir, buscar una negociación en bloque. La cuestión religiosa para estos momentos se había convertido en una lucha a muerte y tenían razón los creyentes en considerarla el momento decisivo de lo que ellos llamaban la lucha por la reconquista de sus derechos. Los términos en que fueron firmados los arreglos que pusieron fin a la guerra cristera demuestran que la petición hecha por los católicos a las altas jerarquías eclesásticas fueron desoídas. 31/ Todavía antes de concluida la guerra los católicos habían intentado presionar a favor de una reforma constitucional de gran envergadura. El tono moderado y conciliador del famoso discurso de Calles pronunciado el 19 de septiembre de 1928 en el que habló del fin del caudillismo y de la necesidad de una democracia parlamentaria que representara a todas las familias políticas, inclusi

ve ". . . la reacción, hasta la reacción clerical . . ." bastó para que los católicos dieran otra oportunidad a sus peticiones reformistas. Ese mismo mes presentaron ante el Congreso un "Memorial de los católicos" que proponía una nueva redacción del artículo tercero (también se solicitó la reforma de los artículos 5º, 24, 27 y 130). En ella se pedía la libre enseñanza de la religión en las escuelas privadas y la posibilidad de que en las escuelas oficiales existiera una cátedra optativa de instrucción religiosa. 32/ También los obispos enviaron un memorial al Congreso solicitando reformas a la Constitución que fue unánimemente rechazado por considerar que los ministros del culto no tenían derecho de petición en vista de que no les era reconocida la ciudadanía. Entonces la INDLR hizo suyas las peticiones de los obispos y logró reunir cerca de dos millones de firmas que apoyaban las reformas solicitadas. Sin embargo, el Congreso no se dió por enterado. 33/

Junto con la guerra los católicos habían perdido definitivamente la batalla para lograr un régimen legal de tolerancia que les permitiera impartir en las escuelas las enseñanzas de la religión. A pesar de que desde que fue promulgada la Constitución de 1917 muchas de las escuelas particulares habían vivido en una constante violación del artículo tercero, tanto los católicos como la Iglesia habían luchado constantemente por abrir los cauces de la legalidad para sus actividades educativas. El Gobierno por su parte, durante la presidencia del general Calles se había con-

cretado, por lo que se refiere al artículo tercero, a tratar de implantar sus preceptos apegándose a lo que dictaba el texto, y en esta materia los argumentos legalistas del gobierno no dejaron de tener una validez formal. Un análisis más completo del conflicto de estos años entre la Iglesia y el Estado ofrece bastas evidencias de que el enfrentamiento entre ambos poderes era mucho más amplio y mucho más enconado de lo que las discusiones estrictamente en torno a la legalidad educativa permiten vislumbrar. Sin embargo, los debates cumplían una función importante en el contexto general del conflicto: por un lado daban a la ideología anticlerical del gobierno un sustento legal y con esto una legitimación revolucionaria y, por otro, permitían convertir a lo que, "strictu-sensu", eran las sanciones legales en contra de las violaciones al artículo tercero, en una auténtica arma en contra de las actividades de la Iglesia. 34/

### C.- La letra y el espíritu.

A partir de la crisis política a la que se enfrentó el gobierno en 1929, y de los arreglos con la Iglesia, se llegó a un "modus vivendi" bastante pacífico y el artículo tercero dejó de aplicarse con gran rigor.

No fue sino hasta que el Presidente Ortiz Rubio nombró a Narciso Bassols como Secretario de Educación que el conflicto adquirió un nuevo vigor. El anticlericalismo había permanecido latente y la relativa paz de los primeros años del maximato era tan solo una tregua indispensable para el gobierno después de una crisis política. Aunque los arreglos hubieran sido respetados no podían servir de base pa

ra una paz duradera pues no resolvían de manera definitiva ninguno de los puntos de conflicto. En el mejor de los casos tan solo garantizaban el mantenimiento de un "statu-quo" semejante al que antecedió al estallido de la violencia. No había nada en los arreglos referente al tema educativo y tanto católicos como anticlericales siguieron manifestando su insatisfacción con la legislación educativa. Bastaba con la presencia de un anticlerical de íntima convicción como Bassols a la cabeza de la política educativa para que renaciera el conflicto. Además, la situación de debilidad política con la que emergió la Iglesia de la guerra, facilitó la continuación de las medidas restrictivas en materia educativa. La violencia se inició de nuevo en el terreno de la acción legislativa y el tema de la aplicación estricta del laicismo educativo, surgió nuevamente al campo de batalla con un par de reglamentos emitidos por el nuevo Secretario de educación que fueron causa de la mayor controversia.

El primer reglamento fue aprobado por el Presidente el 29 de diciembre de 1931, apenas unos días después de que Bassols asumiera el cargo de la SEP. Este reglamento estaba orientado a extender la obligatoriedad del laicismo a las escuelas secundarias privadas que habían tenido un gran desarrollo en el curso de la década anterior y que las reformas de Calles habían pasado por alto. En él se impedía la incorporación de cualquier escuela secundaria operada por una organización religiosa y establecía la prohibición de todo tipo de enseñanza religiosa en el nivel secundario. También prohibía a los ministros de cualquier culto enseñar en las escuelas incorporadas al igual que la presencia de símbolos

religiosos en dichas escuelas. 35/

En el preámbulo del reglamento se decía que este había sido decretado ante la "evidente necesidad de emprender cada día un esfuerzo encaminado a desarraigar de la conciencia de las masas los prejuicios que el fanatismo religioso viene depositando, y que mientras subsistan serán un obstáculo para la salvación de nuestros campesinos y en general de los proletarios mexicanos".36/ En efecto, Bassols concebía la labor desfanatizadora como un proyecto que debería avanzar paulatinamente hasta abarcar la totalidad de la actividad educativa. No carecía de lógica su argumento, pues si de lo que se trataba en realidad era de extirpar las creencias religiosas del pueblo mexicano, no tenía el Estado por qué permitir que se impartieran enseñanzas religiosas en los niveles educativos que seguían a la primaria. Sin embargo tampoco faltaba razón a la UNPF que inmediatamente protestó en contra del reglamento, argumentando que se estaban excediendo los mandatos constitucionales que estipulaban el laicismo obligatorio sólo para las escuelas primarias. Volvió a surgir pues el conflicto y nuevamente éste fue planteado en términos de una discusión en torno a la legalidad de las nuevas disposiciones del gobierno. Esta vez los católicos apoyaban su argumento en lo estipulado por la Constitución de 1917 y acusaban al gobierno de no anegarse a lo que ésta ordenaba. Las autoridades educativas interpretaban este reglamento como un "paso decisivo para lograr el pleno cumplimiento del Artículo 3º Constitucional" (Preámbulo del Reglamento) y la única respuesta que dieron a los argumentos legalistas de los católicos

fue que se podría seguir impartiendo educación religiosa en las escuelas secundarias particulares que así lo desearan, pero que se les negaría a éstas el derecho a la incorporación y que el gobierno no reconocería sus estudios. El clero reaccionó a la manera tradicional: en enero de 1932 Monseñor Pascual Díaz, Arzobispo de México, lanzó una carta pastoral en la que ordenaba a los padres de familia abstenerse de enviar a sus hijos a las escuelas laicas secundarias. 37/

El 19 de abril de 1932, cuatro meses después de que entró en vigor el reglamento de incorporación de las escuelas secundarias, la SEP publicó un nuevo reglamento destinado también a limitar la participación religiosa en la educación, pero esta vez las restricciones estaban dirigidas hacia la escuela primaria. El Reglamento de Escuelas Primarias Particulares estipulaba en su sección IV del artículo 42 (el más controvertido) que ningún ministro de ninguna denominación y ningún miembro de ninguna orden religiosa podía impartir enseñanza en las primarias particulares. 38/ El artículo 32 de 1917 negaba a las corporaciones religiosas solamente el derecho de establecer y dirigir escuelas primarias. Este nuevo reglamento expulsaba legalmente de la docencia a un gran número de sacerdotes y monjas que participaban en la educación primaria. Bassols justificaba el nuevo ordenamiento sobre la base de que ningún ministro religioso podía impartir conocimiento alguno sin implicar en ellos los preceptos de la fe que profesaba. Fuso sin embargo en este caso un énfasis especial en el hecho de que el nuevo reglamento no estaba dirigido en contra de la religión, sino que buscaba solamente lograr el "cumplimiento exacto de la Consti-

tución" y "garantizar la pureza de las orientaciones de la educación privada". El reglamento establecía además que la enseñanza primaria sólo podía ser impartida por maestros mexicanos (Artículo 7º), y que las escuelas privadas deberían someter a la aprobación de la SEP sus programas, libros de texto y libros de consulta para las materias de civismo, geografía e historia de México (Artículo 6º). 39/ Con el fin de impedir que estos reglamentos fueran pasados por alto, la SEP reforzó el sistema de inspección a las escuelas privadas que tuvo una actividad creciente a lo largo de 1933 y 1934, aplicando como sanciones desde multas y amonestaciones hasta la clausura de escuelas o el desconocimiento oficial de los estudios que en ellas se llevaban a cabo. 40/

Tanto la Iglesia como un gran número de organizaciones católicas, principalmente la UNPF protestaron enérgicamente en contra de estas reglamentaciones al artículo 3º impuestas por Bassols. El argumento más importante era que ambos reglamentos excedían los preceptos del artículo de 1917 operando en realidad un cambio de naturaleza inconstitucional en la norma. Ciertamente los reglamentos de Bassols imponían un panorama totalmente distinto para las escuelas privadas que en su mayoría funcionaban con maestros religiosos y que en el transcurso de los años veinte habían extendido considerablemente sus actividades en el campo de la educación secundaria. 41/ Si bien es cierto que en la mayoría de las escuelas privadas se impartían enseñanzas religiosas y que hasta este momento la Iglesia se había negado sistemáticamente a aceptar el texto original del artículo tercero, "strictu sensu" era falsa la respuesta que dio Bassols a las protestas católicas en el sentido

de que sus reglamentos sólo pretendían lograr el "pleno cumplimiento" del artículo tercero constitucional e impedir que un "grupo de particulares que no acude a los recursos de la ley, busque a todo trance los medios para frustrar la aplicación efectiva del sistema de laicismo absoluto". 42/

Por otro lado, no cabe duda que los reglamentos de Bassols eran un desarrollo lógico del afán de los constituyentes de 1917 por impedir que se impartieran enseñanzas religiosas en las escuelas. Si de lo que se trataba era de "proteger a la niñez" en contra de los "dogmas aletargantes de la fe católica", Bassols sólo había dado con sus reglamentos una base legal para que esto se llevara a cabo efectivamente. En este sentido, sus disposiciones, aunque ampliaban de hecho la ley, estaban acordes con el espíritu anticlerical que inspiró el artículo 3º de 1917 y que ahora renacía con una nueva violencia. Sin embargo, el desarrollo posterior del conflicto entre el Estado y la Iglesia muestra claramente que no se trataba tan sólo de mantener una asepsia en la educación de niños y jóvenes. El anticlericalismo de los años treinta estaba dirigido en contra de las creencias religiosas del pueblo y requería, al parecer de muchos, de una acción desfanatizadora que no estaba prevista en el precepto laico de la constitución. Por más que éste se extendiera a otros niveles educativos, el concepto en sí era incapaz de dar un sustento legal a una cruzada antirreligiosa. Muchos siguieron pensando que era necesario reformarlo.

#### D.- Narciso Bassols y el laicismo educativo.

Bassols mismo en sus declaraciones parecía desafiar a la Igle

sia, no sólo por el papel social que desempeñaba como institución, sino que también atacaba la religión en sus principios sociales y filosóficos. Al definir la función que debería desempeñar la educación en la sociedad, Bassols declaraba que: "La muerte del prejuicio religioso es, por fortuna, una consecuencia automática de la educación de las masas. Basta mostrarles con los rudimentos de la cultura el absurdo del prejuicio religioso para que vuelvan las espaldas a sus antiguos explotadores".

43/ En un artículo publicado por El Universal en junio de 1929, Bassols afirmaba que: "La inquietud contemporánea, en cuanto significa deseo de construir una sociedad humana, inteligente, razonable, no necesita fe ni cuenta con ella, entendida la fe como creencia en la existencia y el influjo de fuerzas divinas sobre la vida de los hombres. . . Un hombre moderno no espera nada de Dios para salvar al mundo". 44/ La lucha en contra de la religión era para Bassols, al igual que para sus correligionarios de 1917, la batalla decisiva que necesitaba librar la modernidad en contra de los lastres mentales del pasado.

Esta lucha, sin embargo, de acuerdo a la manera en que la definió Bassols desde la Secretaría de Educación, iba a ser un proceso paulatino. A pesar de su convicción antirreligiosa, Bassols, mientras fue Secretario de Educación, favoreció el laicismo educativo y procuró que el radicalismo, ya fuera anticlerical o socialista no desechara este principio, pues eso convertiría a la educación en un campo de batalla aún más sangriento de lo que ya había sido. En el prólogo a las Memorias de la SEP de agosto de

1932 45/, cuando el radicalismo educativo comenzaba a llegar a su climax y con él las presiones para reformar el artículo tercero, Bassols expuso ampliamente los lineamientos a que debería apegarse la educación pública. Comenzaba su exposición diciendo que el gobierno ha emprendido una "campana que tiene por objeto lograr de una vez por todas la eliminación de la influencia religiosa en la educación". Por esta razón las escuelas deben apegarse estrictamente al laicismo. Aclaraba Bassols que:

. . . la escuela no es laica sólo por el hecho de no enseñar tal o cual religión . . . ; para que el laicismo sea pleno es indispensable que cada uno de los pasos que la escuela dé, ora explicando el mundo físico, ora los fenómenos de la vida o las relaciones sociales... no esté inspirado en conceptos, creencias o actitudes de tipo religioso, de tal suerte que se eduque al niño dándole una posición ante la vida y una interpretación del mundo que percibe, completamente desvinculados de datos o elementos de índole religiosa . . . Lo que el laicismo no permite —y lo único que no permite— es que sea religiosa la respuesta [que se dé] a todas las [cuestiones] que la escuela debe resolver al educando.

En este documento Bassols hacía una defensa del laicismo en contra de quienes lo criticaban por ser un término negativo, "insuficiente para expulsar al clero de la educación" o inadecuado para satisfacer "las tendencias del pensamiento actual". Bassols afirmaba que "es indebido confundir el problema de la educación laica con el problema de las orientaciones científicas y sociales de la escuela . . . Dentro del laicismo cabe cualquier orientación; . . . la socialista por ejemplo", pero no se postula a favor de ésta. Continuaba diciendo que era necesario "plantear en forma desnuda la oposición entre la escuela laica y la escuela religiosa. No cabe en efecto sino dos soluciones posibles; o la es

cuela es con religión o es sin religión. . . tal es el concepto puro, limpio de complicaciones contingentes que sobre el laicismo cabe tener". Evidentemente para Bassols en ese momento la contradicción principal que la escuela debería resolver era la que existía entre la educación laica y la educación religiosa, y no había que distraerse de este objetivo con "complicaciones contingentes". Para el secretario de Educación el principal enemigo de la educación era el clero y, con el tiempo, también la agitación política del gremio magisterial que provocaba una gran desorganización dentro de la SEP y que estaba en parte animada por un afán de radicalización ideológica.

Es claro entonces que para Bassols, la presencia del clero en la educación no era tanto consecuencia de un defecto constitucional, sino de la incapacidad material del Estado para hacer cumplir las disposiciones constitucionales que eran suficientemente específicas a este respecto. En este sentido, las múltiples apologías que hizo Bassols del laicismo no hacían sino reforzar su opinión en contra de la necesidad de una reforma constitucional. Como Secretario, preocupaba mucho a Bassols que el radicalismo anticlerical continuara propugnando por una reforma del artículo tercero que complicaría aún más la ya problemática situación en que se encontraba la SEP en 1932.

Para evitarlo abrió inclusive la posibilidad teórica de que el laicismo fuera compatible con la acción desfenitazadora que muchos maestros ya habían emprendido:

Cabe asignarle a la escuela como a otras instituciones so  
ciales un papel combativo de propaganda antirreligiosa,  
lucha contra los prejuicios y acción desfanatizadora; pero  
debe entenderse que aun en este supuesto, no se está en  
contra de la educación laica entendida en la forma pura y  
simple en que la hemos presentado con anterioridad, pues  
lo que entonces acontece es que se le asigna a la escuela  
una doble acción: por una parte, en cuanto la escuela pro-  
piamente educa, es decir, forma, modela la conciencia in-  
dividual, en cuanto es activa y creadora, sigue siendo  
laica, y, por otra parte, en todo aquello que tiene una mi  
sión destructiva, encaminada a hacer desaparecer ideas o  
tendencias que no han salido, por cierto, de ella, que teó-  
ricamente no pueden salir jamás de la escuela laica sino  
que tienen que dimanar de otras fuentes anteriores a la es-  
cuela o ajenas a ella, se le atribuye una misión antirreligi  
giosa que, si en otros países tiene, en el nuestro no le  
es asignada por el artículo tercero de la Constitución.

Estas declaraciones ya más moderadas de Bassols, no parecen  
reflejar, al menos en su completa dimensión, su convicción pro-  
funda respecto a la necesidad de abolir de una manera completa  
y radical el influjo de las ideas religiosas del pueblo mexica-  
no. Posiblemente de no haber estado Bassols sentado en la si-  
lla del secretario de Educación hubiera estado entre las filas  
de quienes abogaban por una desfanatización sin tregua. No obs-  
tante, su posición política lo obligaba a adoptar una actitud  
más moderada y a hablar de la destrucción de la fe religiosa co  
mo de un proceso paulatino a más largo plazo. Quizá también  
por la naturaleza de su cargo, Bassols había adquirido una nue-  
va perspectiva de la función real de la política educativa; en  
sus declaraciones se refleja una preocupación real por evitar  
que la escuela se convirtiera en un campo de batalla de la lu-  
cha entre la Iglesia y el Estado.

El anticlericalismo de Bassols poseía en sí mismo una razón  
social y una razón modernizadora. Sin embargo, frente a los  
maestros radicales Bassols concedía que era necesario elaborar

un nuevo credo moderno, ateo, científico que sustituyera a la fe cristiana. Ya se sabía que la escuela no debería permitir las enseñanzas religiosas, pero

La determinación concreta de su contenido, o sea el levantamiento del edificio que la escuela es, no se ha logrado ciertamente por decir que es laica, pero como ni se ha intentado hacerlo siquiera, lo único que se logra es demostrar que, contra un concepto vacío que requiere la agregación posterior de todos los elementos ideológicos, doctrinales que forman una escuela, no cabe más objeción válida que la derivada de la postura religiosa que pretende volver a introducir en la escuela, contra el laicismo, la religión.

Bassols percibía este vacío ideológico y, aunque tenía algunas ideas un tanto vagas sobre la necesidad de dar a la educación un giro más científico, orientarla hacia la modernización de las actividades productivas e inbuir un sentimiento de justicia social en ella, estas ideas permanecían confusas y no lograban articularse en una doctrina que las uniera y que imposiera una práctica política. En este sentido, Bassols era muy digno representante de la incertidumbre ideológica de aquellos años.

Con demasiada frecuencia se ha utilizado la figura de Bassols como el símbolo de las ideas socialistas en el seno del aparato gubernamental. Existen sin embargo abundantes testimonios del escepticismo de Bassols respecto a la posibilidad de imponer en el sistema educativo mexicano una ideología definida que pudiera llamarse socialista. Como Secretario de Educación Bassols se concretó, en el campo ideológico, a tratar de hacer conciencia de la confusión en las ideas de quienes se llamaban "propulsores ideológicos" y su lejanía respecto de un auténtico pensamiento social. En abril

de 1933, al inaugurar el Nuevo Consejo de Educación Primaria del D.F., Bassols instó a los maestros a elaborar una

formulación clara de objetivos e ideologías nuevas: En las ideas esenciales sobre el tipo de hombre que se quiere crear . . . se encontrarán ustedes frente a la necesidad de cambiar los propósitos sociales . . . porque en vez de una escuela liberal destinada ante todo a formar unidades individuales vigorosas, aptas para sobrevivir en la lucha y vencer en el proceso de selección y adaptación, en vez de ese propósito individualista que caracteriza a la escuela del siglo XIX, ustedes deberán crear —estoy cierto de que serán capaces de crearla— una Escuela Primaria que, animada de propósitos y tendencias sociales, haga de la educación personal simplemente un medio de realizar mejor las aspiraciones colectivas . . . las exigencias nacidas de la moderna aspiración social que se empeña en dar forma a nuevos tipos de sociedades humanas apoyadas en la justicia. 46/)

Bassols era consciente de la confusión que existía entre los llamados "radicales" sobre todo dentro del gremio magisterial: "hay una confusa sensación —dijo a los maestros a finales de 1932— de que la escuela ha de morir en todo lo que tiene de tradicional pero sin que se derive todavía qué rumbos marcarán mañana nuevos maestros". 47/ Evidentemente, la incitación de Bassols a que los maestros formularan una ideología social, que repitió en futuras ocasiones, intentaba demostrar que ésta aún no existía. En su fuero interno, Bassols sentía la necesidad de formular una ideología que encarnara y sistematizara ese espíritu social que, de una manera anárquica y desbocada aparecía violentamente en los círculos gubernamentales y educativos, y del cual él mismo era partícipe. Pero era al mismo tiempo consciente de que, en ausencia de una ideología definida, una reforma constitucional, como la que proponía ya muchos radicales, no contribuiría más que a exacerbar el descontento y la desorganización que existían en el medio educati

vo y que comenzaban a constituirse en un problema político serio.

Las veces que Bassols habló del socialismo, lo hizo de una manera siempre vaga; atacó el individualismo liberal y habló de la necesidad de crear una sociedad más justa. Al igual que muchos de sus contemporáneos, concebía el socialismo como una ideología conciliadora sin abolición de la propiedad privada, de la burguesía y del Estado. Se trataba simplemente de una fórmula que haría que los pobres salieran de su miseria y que los marginados pudieran comenzar a gozar de los beneficios del progreso, pero nunca se planteó realmente el "sentido" de este proceso. Bassols se apoya también en unas declaraciones de Calles para proponer un "socialismo nacional" que no intente resolver problemas nacionales con soluciones extranjeras como la rusa. La naturaleza de este "socialismo nacional", repito, nunca fue definida mas que evocando la necesidad de un proceso modernizador libre de dogmas religiosos; un nacionalismo que conciliara a las diferentes clases sociales dentro de un esquema de mayor justicia para los menesterosos, y todo esto, llevado a cabo bajo los auspicios de un Estado que estuviera cada vez más involucrado en las actividades económicas y en el control social del pueblo.

Es verdad, como atestigua Silva Hersog 48/, que Bassols participó de la reforma al artículo tercero aún después de sus predicas en contra de una "reforma" constitucional. El mismo lo confesó diez años más tarde en una carta que envió al entonces Secretario de Educación Torres Godet 49/ precisamente cuando se suscitó nuevamente

la discusión sobre la necesidad de reformar el artículo tercero, pero ahora para volver al término "laico" después de diez años de infructífero "socialismo". A pesar de que para estas fechas las circunstancias políticas eran radicalmente distintas a las que estuvieron en el trasfondo de la reforma de 1934, es sorprendente que la argumentación de Bassols siguiera siendo básicamente la misma. En esta carta Bassols "confiesa" que "si bien nunca fui, ni como Secretario de Educación ni como ciudadano, propugnador de la reforma del Artículo Tercero Constitucional, sí soy el autor de su texto y por lo tanto responsable de la redacción que ofrezco". Más adelante afirma que "Enfoqué y conduje la reforma del Artículo 3º en 1934, partiendo de la base de que se trataba de un hecho político definitivamente consumado en la Convención de Querétaro de fines de 1933, y al cual todos los miembros del régimen revolucionario teníamos —y tenemos— que enfrentarnos con un criterio al mismo tiempo realista y solidario". Este imperativo nacido en Querétaro de dar a la educación una orientación socialista debe" . . . medírselo conjugándolo con las mil aspiraciones vagas y contradictorias que sin embargo encarnan siempre los grandes anhelos nacionales". Finalmente, y esta vez contradiciendo la terminología utilizada diez años antes, mas no sus nociones sobre el problema educativo decía que: ". . . no debemos olvidar un solo instante que el problema político real no radica ni en el término 'socialista' ni en la fórmula del 'concepto racional y exacto'. Está en la prohibición a la iglesia católica de intervenir en la escuela primaria para

convertirla en instrumento de propaganda confesional y anticientífica. Lo demás son pretextos . . . Y si no se va a autorizar que el clero se apodere de la escuela mexicana ¿Qué sentido tiene suscitar una gran controversia nacional alrededor de la reforma del Artículo 3º de la Constitución?".

Como veremos más adelante, el Presidente Abelardo Rodríguez, en 1934 compartía la opinión de Bassols en el sentido de que la revolución exigía exclusivamente que la educación fuera laica y que no era conveniente reformar el artículo tercero en vistas a una ideología que, a más de ser confusa, postulaba principios que no eran acordes con el sentido general de la Revolución Mexicana. 50/ El hecho de que el artículo tercero fuera reformado en 1934 contraviniendo la opinión explícita del Presidente de la República y del apenas depuesto Ministro de Educación, es un hecho que se explica por la naturaleza política del Maximato que será tema de un futuro capítulo.

## Notas al capítulo I

- 1/ Hasta antes de 1889 todos los planes y leyes educativas habían quedado reducidas a las diferentes localidades del Distrito Federal y Territorios. Baranda señaló la necesidad de crear un programa de educación que se aplicara en toda la República y que unificara los sistemas de instrucción pública en todos los estados. Con tal objeto se decidió la reunión de un Congreso Nacional que se inauguró el 29 de noviembre de 1889 al que asistieron representantes de las gubernaturas estatales. Justo Sierra presidió dicho Congreso y habló de la necesidad de crear una educación uniforme, integral, laica, y obligatoria entre los seis y los doce años de edad. Las ideas de Sierra fructificaron en los primeros años del siglo XX, ejemplos de lo cual constituyen la transformación de la Subsecretaría de Instrucción Pública en Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905 y la ley de educación primaria para el Distrito y territorios federales en 1908 que encerraba gran parte del ideario educativo de Sierra. Simultáneamente comenzaron a aparecer algunas denuncias al sistema educativo como el artículo de Torres Quintero en 1907 "Culpable abandono de las escuelas rurales". Era claro para entonces que la educación popular era universalmente reconocida como el instrumento único que podía acelerar el progreso del país. Otros artículos semejantes aparecieron en "Regeneración" a partir de 1900.
- Vázquez Josefina: Nacionalismo y Educación en México. México. El Colegio de México, 1970 p. 81-82.
- 2/ Derechos del Pueblo Mexicano. México a través de sus Constituciones. Ed. XLVI Legislatura. México. 1967. Tomo III. p.105
- 3/ Ibid. p. 109 y Vázquez, Josefina op. cit. p. 96
- 4/ México a través de sus constituciones.op. cit. p. 104
- 5/ Ibid. p. 108.
- 6/ La idea del grupo radical sobre la necesidad de extender el intervencionismo estatal estuvo presente en la mayoría de los debates constitucionales y quedó reflejada en varios artículos: en el artículo 27 constitucional el Estado impone modalidades a la propiedad privada y "cede" sus derechos a los particulares lo cual implica reconocer a la propiedad privada como una creación del Estado y no como un derecho natural. Por otro lado, el artículo 123 erige al Ejecutivo como "suprema autoridad agraria" y como "árbitro de última instancia "en los conflictos obrero-patronales, reservándose así una autoridad discrecional en dichos conflictos. Calderón José María: Génesis del Presidencialismo en México ed. El Caballito, México, 1972. p. 128
- La idea de la expansión del inter-

vencionismo estatal estuvo pues presente con mucho vigor en el Congreso y la cita del preámbulo al proyecto de artículo tercero de la Comisión que aparece en el texto es una ver sión muy moderada de esta idea.

- 7/ México a través de sus Constituciones, op. cit. tomo III. En adelante, todas las citas sobre el debate constitucional de 1917 corresponden a esta misma fuente.
- 8/ Ibid. p. 104
- 9/ Vázquez, Josefina. op. cit. p. 134.
- 10/ El liberalismo en México en el siglo XIX no siempre fue anticlerical. Numerosos sacerdotes fueron favorables a la Reforma; hubo que aguardar las atrocidades de la guerra de tres años y los excesos anticlericales de Lerdo para que el bajo clero se pasara definitivamente del lado de la contrarreforma. Puede decirse que hasta después de Lerdo ya no hubo mas católicos liberales ni liberales católicos con honrosas excepciones. Meyer Jean. op. cit. vol.II.p.47
- 11/ De acuerdo con la estadística educativa de Pastor Rouaix, para 1907 el número de escuelas oficiales sostenidas por el Gobierno Federal y por gobiernos de los estados y municipios, in cluyendo párbulos y enseñanza primaria elemental y superior, ascendía a 9620 mientras que las escuelas sostenidas por el clero en estos niveles educativos eran tan solo 586. El diputado Cravioto se refirió a esta estadística en el debate de 1917 para demostrar que las escuelas católicas no constituían un peligro tan grande; el diputado Alvarez le interrumpió para decir que tan solo en Michoacán había 3000 escuelas del clero (México a través de sus constituciones op. cit. tomo III.) González Cosío en su artículo "clases y estratos sociales" en México cincuenta años de revolución vol. II La vida Social afirma que en 1910 existían en toda la República 12 418 escuelas primarias de las cuales 9692 eran públicas (cifra muy aproximada a la de Pastor Rouaix) y 2726 privadas de las cuales posiblemente la mayoría eran católicas aunque no sostenidas por el clero. Los alumnos que asistían a es tas últimas eran 191 392 en contra de 698 117 que acudían a las escuelas públicas. Aunque posiblemente la cifra dada por Pastor Rouaix sobre las escuelas sostenidas por el clero era exajeradamente pequeña, ciertamente para principios de este siglo el control educativo del clero estaba lejos de consti tuir un monopolio. Es, sin embargo, un error que cometieron muchas veces los revolucionarios el tratar de medir la influencia del clero a través del número de escuelas que estaban bajo su control. El influjo de la Iglesia sobre el pueblo se daba sobre todo a nivel familiar y se ejercía desde el púlpito.

- 12/ Meyer, Jean. op.cit. vol. II. p. 46
- 13/ Muchos sacerdotes, a veces a título personal y en contra de sus superiores, lucharon por mejorar la suerte de los obreros y campesinos. La Iglesia no aguardó a la revolución para preocuparse por las clases obreras y campesinas. El padre Benegas Galván decía: "Hemos comprendido el socialismo señores ricos, no hay medio: o abris vuestros corazones a la caridad... disminuyendo las horas de trabajo y aumentando el jornal o estais aglomerando odios y rencores...". Ibid. vol. II.p.48
- 14/ A pesar de que el P.C.N. fue creado con el aliento de los obispos, este partido negaba ser el heredero de los conservadores y constituir una organización clerical. No obstante esta declaración, en su "Guía teórico-práctica" de 1911 se explicaba que el triunfo político de este partido implicaría "La intolerancia, la subordinación al Papa de la soberanía nacional y la dirección exclusiva por el clero de la enseñanza" Ibid. vol. II. p. 59. La irrupción del clero en la política reflejó la explosividad de una institución en expansión después de treinta años de permanecer segregada de este ámbito "¡A la política!" exclamaban los folletos: "¡Basta ya de despotismos sectarios! el tiempo de que los católicos se unan para combatir a la demagogia masonica o socialista." Ibid. vol. II.p.59
- 15/ En 1914 el presidente del P.C.N. Gabriel Fernández Somellera y el director de "La Nación" fueron encerrados en San Juan de Ulúa y con esto el P.C.N. desapareció, prácticamente de la escena política. Ibid. vol.II.p.66
- 16/ Ibid. vol.II.p.58
- 17/ Jean Meyer afirma que existió una estrecha correlación entre la hostilidad de Morones en contra de la Iglesia y el dinamismo social de ésta que se lanzó a la sindicalización cristiana de las masas. La rivalidad con los sindicatos católicos perduró durante la década de los veinte; en 1924 la comisión parlamentaria negó a los católicos la participación en la discusión del proyecto de ley sobre trabajo con el pretexto de que sus sindicatos eran organizaciones religiosas. Las organizaciones católicas pretendían abarcar estratos sociales cada vez más amplios; y así, además de la Confederación Nacional Católica de los Trabajadores, se preveía en 1925 la creación de una Liga Nacional de la Clase Media y una Liga Nacional Católica Campesina; esta última inquietaba particularmente al gobierno. Ibid. vol. II. p. 111-219.
- 18/ La Unión Popular, por ejemplo, fue una organización con un carácter definitivamente popular y feminista, que durante varios años combatió a la escuela oficial y desempeñó un papel

importante de apoyo a la guerra cristera en la segunda mitad de los años veinte. Ibid. vol. II. p. 147.

- 19/ A pesar de la participación de muchos sacerdotes en la defensa de las causas sociales y del hecho que su nuevo espíritu de participación política se beneficiaba claramente con la democratización política que ofrecía la revolución maderista, ni la Iglesia como institución ni los católicos como comunidad atacaron al régimen porfirista ni participaron activamente en su derrocamiento, si bien tampoco lo defendieron. Ibid vol. II. p. 58. Existieron casos un tanto aislados de condena al golpe de Victoriano Huerta como la declaración que publicó el Arzobispo de Morelia, Monseñor Ruiz y Flores, inmediatamente después del atentado contra Madero y tanto la Iglesia como el Partido Católico Nacional se mantuvieron a distancia de aquel a quien se llamaba ya el usurpador (ibid. p. 66), pero no se tomó ninguna acción positiva de tipo institucional en contra del régimen huertista. La acción de los católicos tampoco fue clara ni en este ni en muchos otros momentos decisivos. Muchos católicos acomodados condenaron o simplemente se negaron a participar en organizaciones católicas de militancia política como la Unión Popular o la Liga Nacional para la Defensa de la Libertad Religiosa. A todas estas actitudes ambiguas hay que sumar el hecho de que en muchas ocasiones no existía un acuerdo entre la Iglesia y los católicos respecto al papel que ambos deberían desempeñar en la vida política; generalmente la Iglesia fue más reticente, abstencionista y legalista de lo que hubieran deseado muchos católicos.
- 20/ México a través de sus constituciones op. cit. vol III. p.474 Testimonio del Diputado Monzón en el debate del artículo 52 constitucional.
- 21/ Meyer Jean: op. cit. vol: II. p. 241
- 22/ Ibid. p. 242
- 23/ Vázquez, Josefina op. cit. p. 163
- 24/ Idem.
- 25/ Puig Casauranc, Manuel. "El criterio de la S.E.P. en materia de enseñanza religiosa en las escuelas particulares" en La Cosecha y la Siembra. 'México. 1928'. p. 277
- 26/ Puig Casauranc, Manuel. "La conferencia en el teatro Esperanza Iris la noche del 2 de agosto de 1926, primera de la controversia religiosa organizada por la CROM" en Ibid. p. 287 y 290

- 27/ Vázquez, Josefina. op. cit. p. 165
- 28/ Monroy, Guadalupe. "Los gobiernos de la revolución y su política educativa 1910-1940" en Extremos de México. El Colegio. México 1971. p. 272
- 29/ El Decreto Calles entre otras cosas obligaba a que todos los sacerdotes estuvieran registrados con el propósito de tener un control sobre ellos y poder darles o negarles autorización para celebrar el culto. Esta autorización variaba de estado en estado y se daban casos extraordinarios como el de Yucatán en donde sólo se autorizaban 40 sacerdotes o el de Tabasco en donde no se autorizaba ninguno. (Meyer, Jean. op. cit. vol II p. 248). Este decreto fue un arma muy importante del gobierno en su combate con la Iglesia y llegó a aplicarse con tal rigor que, por ejemplo, en 1934 sólo 305 sacerdotes en todo el país estaban autorizados para celebrar cultos y en 17 estados no se había autorizado a ningún sacerdote. (Meyer Lorenzo. Historia de la Revolución Mexicana. 1934-1940 El conflicto social y los gobiernos del Maximato. tomo 12 vol. V. El Colegio de México. México. 1978. p. 183) Otras medidas gubernamentales para limitar las actividades del clero fueron la ley reformadora del Código Penal sobre delitos del fuero común y delitos en contra de la federación en materia de cultos religiosos y disciplina externa (14 julio, 1926) y la ley reglamentaria del artículo 130 de la Constitución Federal (4 enero, 1927).
- 30/ El texto de este memorial aparece íntegro en Meyer Jean. op. cit. vol. II. p. 323 a 328.
- 31/ En los arreglos no se hacía siquiera mención al tema educativo ni a muchos otros puntos que habían provocado el conflicto.
- 32/ Vázquez, Josefina. op. cit. p. 165
- 33/ Ibid. p. 166
- 34/ Los reglamentos de escuelas particulares sirvieron como pretexto para clausurar y confiscar muchas escuelas particulares lo mismo que para cesar a un buen número de maestros católicos. Asimismo fueron utilizadas para ampliar las limitaciones al número de sacerdotes autorizados para celebrar cultos previsto por el Decreto Calles.
- 35/ "La reglamentación del Artículo 3º constitucional" diciembre 15, 1931. en Bassols, Narciso. Obras. Ed. P.C.E. México 1964. p. 119
- 36/ Idem.

- 37/ Vázquez, Josefina. op. cit. p. 166
- 38/ S.E.P. Memorias 1932. Ed. S.E.P. México. 1932. vol. II. p. 107-110
- 39/ Idem
- 40/ En el momento en que el Reglamento de Incorporación entró en vigor (enero 1933) la SEP aceptó la demanda de incorporación de 199 de las escuelas primarias del D.F. Se les negó la incorporación a 44 pero a 33 de las cuales se les permitió funcionar independientemente de las regulaciones laicas de la Constitución; las 11 restantes fueron clausuradas. En general Bassols titubeaba antes de clausurar las escuelas; utilizaba más bien amonestaciones y multas. Britton John. Educación y radicalismo en México Ed. Sep-Setentas México 1972 vol. I p. 44-45
- 41/ De acuerdo con cifras oficiales, para el final de la década de los años 20 el número de secundarias (y preparatorias) particulares en todo el país era superior al de las oficiales: en 1928 existían 47 secundarias y preparatorias particulares contra 40 oficiales. Sin embargo, para 1931 la proporción se invirtió. Las escuelas particulares disminuyeron a 33 mientras que las oficiales aumentaron a 48. Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1930 y 1938 México. Talleres Gráficos de Agricultura y Fomento 1932 y 1939
- 42/ Excélsior junio 28, 1932. p. 1 Declaraciones de Bassols que respondían al memorial que la UNPF envió al presidente Ortiz Rubio en protesta a los nuevos reglamentos educativos.
- 43/ "La reglamentación del artículo 3º constitucional" diciembre 15, 1931. en Bassols, Narciso. op. cit. p. 119
- 44/ "La inquietud de esta época" en El Universal junio 7, 1929 en Ibid. p. 48
- 45/ S.E.P. Memorias. 1932 vol. II. Las citas posteriores que aparecen en el texto referentes a este documento fueron extraídas de esta misma obra.
- 46/ "Nuevo Consejo de Educación Primaria del D.F." abril 28, 1932. En Bassols, Narciso. op. cit. p. 139-140
- 47/ "Sobre la Enseñanza Normal". Discurso inaugural 1932. Ibid. p. 202
- 48/ En el prólogo a Bassols, Narciso op. cit. p. XII

49/ Carta de Narciso Bassols a Jaime Torres Bodet del 30 de agosto de 1944. en Bassols, Narciso Tres temas nacionales. Ed. SEP. México 1972 p. 27-29.

50/Al Presidente Rodríguez se le pidió oficialmente su opinión sobre la reforma educativa cuando los preparativos para ésta iban ya muy avanzados. En un comunicado que envió a la SEP expresó su oposición por las razones expuestas en el texto. Transcrita en Bremauntz, Alberto. La educación socialista en México (antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934). México. 1943. p. 188 a 190.

## CAPITULO II

### LOS INICIOS DEL REFORMISMO EDUCATIVO

#### A.- La brújula de las ideas.

La tarea que se había autoimpuesto el Estado revolucionario de ejercer un control efectivo sobre la estructura educativa del país, fue inseparable del objetivo ideológico de dar a la educación una orientación definida que emanara del espíritu revolucionario: el Estado debería controlar y unificar la educación dentro de una nueva orientación unitaria. Ambas metas estaban ineludiblemente entrelazadas por el hecho evidente de que sería imposible lograr un control central efectivo del aparato en ausencia de un acuerdo sobre los objetivos ideológicos que perseguiría la educación revolucionaria. Al lado de esta consideración de índole fundamentalmente pragmática estaba la convicción íntima de que la revolución encarnaba un mensaje redentor que debería ser difundido a todo lo largo y lo ancho del país. En este sentido la educación como empresa social fue concebida ineludible y principalmente como una empresa ideológica; en ello radicó su carácter combativo y controversial y, para muchos revolucionarios, en ello consistía precisamente su naturaleza social. Por decirlo de algún modo, en estos años fue común la idea de que la redención del pueblo sería una consecuencia más directa de la "desfanatización" que de la alfabetización y muchas veces lo primero debería llevarse a cabo en detrimento de lo último. 1/

El gran énfasis que se puso en los años postrevolucionarios

en la necesidad de que el Estado formulara un credo oficial que se impartiera unívocamente en todas las escuelas del país se explica, en cierta medida, porque éste era uno de los pocos instrumentos con que contaba el Estado para lograr un control efectivo sobre la muy dispersa estructura educativa del país. De acuerdo con una encuesta realizada por la SEP sobre el estado de la educación en 1928 (es decir después de casi ocho años de intensa actividad del Estado para expandir y controlar la educación), es palpable la relativa debilidad de la estructura educativa federal tanto frente a la actividad de los estados y municipios como frente a la actividad de los particulares:

Escuelas federales y escuelas estatales y municipales en 1928\*

	Escuelas sostenidas por la federación	Escuelas sostenidas por los gobiernos de los estados y municipios
Rurales	3,303	5,079
Primarias	640	4,681
Secundarias y preparatorias	7	32
Normales	12	39
Profesionales	18	21

\* Estas cifras corresponden al número total de escuelas en la República Mexicana.

Fuente: SEP. Noticia Estadística. 1928.

Escuelas oficiales federales no-rurales y escuelas particulares en 1928\*

Escuelas sostenidas por la federación      Escuelas sostenidas por particulares

Primarias	640	1,270
Comerciales	4	167
Secundarias y Preparatorias	7	47
Normales	12	21
Profesionales	18	16

\* Estas cifras corresponden al número total de escuelas en la República Mexicana.

Fuente: SEP. Noticia Estadística. 1928.

Si consideramos además que en este año el Estado comenzaba a hacer frente a una crisis económica que duraría hasta principios de los años treinta y que le impediría asignar mucho mayores recursos a la expansión del aparato educativo federal, comprendemos hasta qué punto el gobierno central dependía de su "actividad ideológica" y de su actividad legislativa para lograr un mayor control sobre la extensa estructura educativa que estaba fuera de su control económico.

La necesidad de definir una orientación educativa se convirtió también en una necesidad primordial en la medida en que la generación revolucionaria pensó que la redención del pueblo se realizaría fundamentalmente mediante la transmisión de un mensaje social. La formación de una nueva mentalidad moderna y progresista era para la mayoría de los revolucionarios la condición primogénita para que se pudieran cumplir el resto de las metas revolucionarias. La educación era el instrumento a través del cual se difundiría y se imbuiría la nueva mentalidad revolucionaria. En este

sentido, el debate sobre las ideas desempeñaba un papel crucial en la discusión más amplia sobre el sentido general de la experiencia revolucionaria. Gran parte de las utopías sociales y del afán redentor que despertó la Revolución Mexicana encarnaron en programas educativos que pretendían expresar una concepción concreta sobre el deber-ser del México revolucionario. Por esta razón las discusiones sobre el tema educativo reflejaron con mucha fidelidad los antagonismos de una sociedad política y socialmente fragmentaria. La violencia que alcanzó la discusión ideológica fue en este sentido parte de la lucha por lograr una hegemonía política.

La elaboración de un credo revolucionario oficial fue posiblemente el propósito educativo primordial del Estado y una meta política importante por lo menos a partir de la presidencia del general Calles. Este objetivo sin embargo se vió obstaculizado por la dificultad de conciliar la gran multiplicidad de versiones que surgieron espontáneamente en todo el país sobre la orientación que debería imprimirse a la educación revolucionaria. Si en el Congreso Constituyente de Querétaro fue difícil llegar a un acuerdo sobre la fórmula constitucional, a nivel nacional la diversidad de opiniones sobre la orientación educativa era inmensa. Ya nos hemos referido anteriormente a las iniciativas de reforma constitucional del artículo tercero tanto de Carranza como de la Iglesia Católica. (Ya en 1921 Daniel Cosío Villegas hablaba desde la Universidad en el Primer Congreso Internacional de Estudiantes sobre la necesidad de crear una nueva educación revolucionaria que acabara "con la explotación del hombre por el hom

bre y la organización actual de la propiedad, evitando que el trabajo humano se considere como mercancía y estableciendo el equilibrio económico y social". (2/ También desde la Universidad y apenas en 1923, Antonio Caso escribía en su libro El Problema de México y la Ideología Nacional sobre la necesidad de formular una ideología que naciera de las propias entrañas del país y que no fuera nuevamente una importación de las ideología europeas inaplicables en nuestro medio histórico. "El socialismo teóricamente —decía Caso— como reivindicación de los bienes humanos conculcados a los desposeídos por los poderosos es más que una idea plausible, una verdad indudable", (3/ pero no debemos intentar resolver las injusticias sociales con soluciones importadas. "El más urgente de nuestros problemas estriba en difundir y propagar por todos los medios posibles un verdadero patriotismo, esto es, la conciencia de la colectividad mexicana". (4/ Es necesario abolir el individualismo egoísta mediante un acto generoso de amor cristiano; "no Cristo Rey sino Cristo Pueblo: he aquí la máxima y el acto que nos puede salvar". (5/

Fuera de la Ciudad de México, las interpretaciones sobre el credo educativo revolucionario apuntaban en todas direcciones. Las políticas educativas regionales durante los años veinte dependían en gran medida de los políticos locales que ejercían control soberano sobre sus estados al margen muchas veces de los dictámenes de la federación, y así como sobrevivió la enseñanza religiosa en muchas escuelas, en varios estados la política anticlerical excedió la prescripción laica que imponía el artículo tercero,

en aras de un credo "más genuinamente revolucionario". Como ya habíamos mencionado, el General Calles siendo gobernador de Sonora impuso la escuela "racionalista" en las escuelas de aquel estado. Cerrillo Puerto en Yucatán había impuesto también una orientación "racionalista" en su estado. Garrido Canabal echó a andar un programa de "desfanatización", "para la destrucción del catolicismo y la construcción de un nuevo ciudadano mediante la escuela racionalista", 6/ y poco más tarde, en marzo de 1925, cuando su proyecto para imponer la educación "racionalista" a escala nacional había sido rechazado por la CROM, " en bien de la instrucción pública del estado" ordenó la clausura de las escuelas y creó un fondo de financiamiento para la inscripción de los "niños proletarios" en las escuelas privadas. De hecho, la diversidad ideológica hizo que muchas escuelas estatales se transformaran simplemente en escuelas particulares fuera del dominio del ministerio federal. 7/

En muchas ocasiones, desde principios de la década de los años veinte, el progresismo educativo se manifestó casi exclusivamente como una lucha abierta en contra de la educación religiosa. Así, en Michoacán, Francisco Mujica siendo gobernador en 1921 confiscó las escuelas católicas de todo el estado en un acto ejemplar de pureza revolucionaria. Sin embargo, también en estos años comenzó a manifestarse verbalmente el antagonismo entre las creencias religiosas y la ideología socialista que propugnaba por una autentica justicia social. Apenas el 5 de septiembre de 1920, poco después de electo Obregón, Luis Morones,

Felipe Carrillo Puerto, Antonio Díaz Lombardo, Luis L. León y Nanlio Fabio Altamirano pronunciaron discursos señalando que ". . . no había otro camino que el de Lenin" y que había ". . . que volar con bombas el palacio arzobispal y la catedral . . . nido de víboras. . ." 8/ En Morelia en 1921 hubo una manifestación "socialista" en contra de la Iglesia, y los manifestantes izaron su bandera en la catedral al igual que otros líderes socialistas lo hicieron en el estado de Jalisco.

Los nuevos planteamientos educativos tuvieron generalmente un origen regional y se articularon como críticas no sólo referidas al sistema de enseñanza, sino que pretendían abarcar un espectro más amplio de la problemática social, si bien de una manera vaga y a veces incoherente. Teóricamente estas ideas pretendían buscar una adaptación más estrecha de la educación a los problemas concretos que vivían las clases obrera y campesina; integrar la educación a formas de producción más eficientes y a fomentar un espíritu de trabajo en la población. Sin embargo, en la práctica, las nuevas ideas pedagógicas sobre la necesidad de dar una educación "integral", "activa" y "racional" que ofreciera una auténtica capacitación para el trabajo y la producción, fueron símbolos cuyo centro de gravedad siguió siendo el combate en contra de las creencias religiosas, casi siempre asociado con una noción de justicia social. En parte por esta razón sus formulaciones sociales no alcanzaron a articularse en programas educativos concretos y aplicables. Surgieron fundamentalmente como ideologías de combate, más preocupadas por la victoria en contra

de las creencias religiosas que por lograr la transformación social que predicaban.

Las distintas ideas educativas que surgieron en la década de los años veinte fueron exponentes importantes de lo que se consideró como el "pensamiento radical". La noción del radicalismo fue un elemento clave en la definición del pensamiento revolucionario, pues existía la creencia de que precisamente por ser revolucionario este pensamiento, debería ser también radical. Por esta razón, el "radicalismo ideológico" actuó como un imán que orientaría y definiría el pensamiento revolucionario. Esta noción, sin embargo, fue sumamente vaga y confusa tal como lo expresaron los múltiples programas reformistas que se dieron a todo lo largo de la época 9/ y así, la brújula de las ideas siguió un curso fluctuante en su intento por definir una ideología revolucionaria.

Una de las expresiones más depuradas del radicalismo revolucionario fue, como hemos dicho, la lucha en contra de las creencias religiosas. A este respecto, en la medida en que el Estado abrazó y patrocinó la causa anticlerical, su actuación se apegó a los cánones del radicalismo revolucionario. Sin embargo, no fue igualmente clara la actuación radical del Estado en lo referente a los otros postulados que planteaban los radicales y que iban desde la pretensión de acabar con ". . . Una sociedad fracasada con amos y salarios. . ." 10/ hasta la lucha por preparar el terreno para el establecimiento de una sociedad sin clases socia-

les. Aunque desde el punto de vista de la ideología, entendida ésta como un conjunto de ideas que expresan un modo de interpretar el mundo, el anticlerismo estuvo siempre asociado a diversas nociones en torno a la creación de una sociedad más justa y de una sociedad mentalmente preparada para la modernidad, desde el punto de vista de la actuación política del Estado, no era lo mismo combatir al clero y a las creencias religiosas que alterar la estructura de la propiedad o simplemente adoptar una serie de medidas redistributivas que hubieran alterado el equilibrio político si no la estructura capitalista sobre la que se cimentaba el nuevo estado revolucionario.

Esta diferenciación entre lo que era estrictamente la acción anticlerical y lo que hubiera sido una modificación de la estructura distributiva del país fue precisamente lo que la "ideología radical", inconsciente o deliberadamente encubrió mediante la inex purgable asociación entre la cruzada desfanatizadora y la muerte de los exploradores. Un análisis profundo de las causas y de la naturaleza de esta fusión de ideas excede las pretensiones de es te trabajo. Sin embargo, como se ha dicho y como veremos con ma yor claridad más adelante, por lo menos hasta los inicios de los años treinta, el pensamiento "radical" mantuvo esta asociación ideológica. Desde el punto de vista del grupo en el poder, la vinculación de ambos conceptos cumplió una función política en la medida en que permitió una consolidación de las estructuras capitalistas sin necesidad de contravenir de un modo explícito el lla mado radicalismo revolucionario que se manifestó profusamente a

lo largo de todos estos años impugnando la muerte del clero y el nacimiento de la justicia revolucionaria.

Esta doble naturaleza de la ideología radical explica el al cance social que pretendió tener la lucha anticlerical en estos años y la función política que cumplía el anticlericalismo gubernamental para un gobierno interesado en manifestarse como el aban derado del radicalismo revolucionario. Al mismo tiempo, esta cir cunstancia explica la gran pobreza y la vaguedad de los postulados reformistas de quienes pretendían una transformación social del país; el anticlericalismo ofrecía a la ideología radical un ene migo tangible (el clero) y una acción concreta (la desfanatización). La conciencia de que la transformación social surgiría como consecuencia automática de la victoria anticlerical impidió que se llegara a formulaciones concretas sobre la forma en que la revolución alcanzaría el reino de la justicia y de la igualdad. Así, el contenido reformista de la ideología radical se mantuvo ge neralmente en una tónica verbalista y vaga; aunque sus planteamientos parecían pugnar por una transformación de la fisonomía so cial del país, sus críticas nunca apuntaron en contra del gobierno al que siempre se siguió considerando, al menos potencialmente, revolucionario.

#### B.- La escuela racionalista y otras ideas educativas.

La educación racionalista fue uno de los antecedentes más directos de la futura educación socialista y tuvo una especial im portancia porque fue adoptada por muchos grupos radicales en los

primeros años de la era postrevolucionaria. La idea de dar a la educación en México una orientación "racionalista" se dió a conocer originalmente en el Primer Congreso Pedagógico de Yucatán en 1915. Esta idea se inspiraba en los principios del anarquista español Francisco Ferrer Guardia que fueron interpretados y difundidos en México por José de la Luz Mena 11/ quien propugnó por que fueran adoptados constitucionalmente. José de la Luz Mena de cía que la educación tradicional era antinatural, anticientífica y que obstaculizaba la ineludible transformación social necesaria para la marcha de la civilización contemporánea. La escuela racionalista pretendía crear las bases de un pensamiento moderno a través de una nueva pedagogía en la que la educación fuera más libre, se basara en los conocimientos científicos y que estuviera integrada directamente con la vida y con el trabajo: que el alumno aprendiera a través de su propia actividad en el trabajo, "par tiendo más de sí mismo que de las enseñanzas de un maestro".

José de la Luz Mena intentó darle un auténtico fundamento fi losófico a la doctrina racionalista partiendo desde la demostración de que no existe una prueba científica de la existencia de Dios 12/. En su libro De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado, intenta demostrar que no existe ninguna causa so brenatural en la formación del universo y que por lo tanto es nece sario abolir los dogmas religiosos que pretenden dar una explica ción divina a los fenómenos naturales.13/ La escuela racionalista, por el contrario "... tendrá la ciencia como norma y la solidaridad como base moral" 14/. Pero más interesado en la pedagogía que en

la filosofía, Mena combatía la educación religiosa por su carácter autoritario: "cuando la educación es dogmática y tiene como base la imposición y como columnas la obediencia y el temor, natural es que sea indispensable la religión ya que toda ella descansa en la obediencia y el temor a un ser supremo desconocido". 15/ La nueva escuela se apartaría de la enseñanza "verbalista, abstracta y errónea" propia de la educación religiosa y sería por el contrario una escuela práctica y libre, "integral" o "monista" en el sentido de que no reconoce una dualidad entre la educación del cuerpo y la educación del alma, "por lo que la misma educación es antagónica a la religión".

El espíritu científico y racional de esta escuela encarnaba una nueva moral que ya no dependería de la religión sino que sería una "moral social, pues esta es la que va prelatiendo en el mundo". 15/ "La escuela realmente Socialista, la Racionalista, acepta a todos los niños por igual y los enseña a amarse y respetarse en el trabajo y en el apoyo mutuo con el fin de marchar a una sociedad única, sin clases y en justicia igualitaria y con la riqueza equitativamente distribuida". 17/ La escuela racionalista, tal como lo plantea José de la Luz Mena se define en contraste con la religión en tanto que ésta se opone a la "racionalidad" implícita en los procesos modernizadores; combate por lo tanto no sólo a la Iglesia como institución, sino a la religión en sus dogmas mismos. Junto con sus críticas a la "irracionalidad" de la religión se ataca a la Iglesia por favorecer la explotación de los pobres y por sujetarse a los ordenamientos de un poder extranjero (el Vaticano) en contra de los inte

reses nacionales. Se critica a la educación laica porque ésta, en tanto que permite que se filtren las enseñanzas religiosas, "deforma la naturaleza del niño y se le prepara para una civilización fracasada con amos y salarios que destruyen la obra de la revolución . . . y le obliga a supeditarse a caprichos extraños que sólo sirven a los intereses de las clases explotadoras . . ." 18/ La moral racionalista tiene además como pilar la libertad no sólo en tanto a la liberación mental implícita en la desaparición de los dogmas religiosos, sino porque reconoce el derecho de los padres a educar a sus hijos libremente como "un derecho ineludible" aclarando que "los padres de familia tienen que educar a sus hijos en consonancia con la colectividad y la civilización, y la religión está fuera de ambas".19/

Los planteamientos de José de la Luz Nena expresaban algo que fue común a la mayoría de las ideas educativas de la época y que, como afirma Jorge Cuesta, constituía una meta real para los reformadores: la de crear una escuela afín a la revolución. 20/ En este sentido la nueva escuela debería poner los medios para la consecución de una serie de metas que abarcaban la necesidad de distribuir la educación nacionalmente y adaptarla a las nuevas necesidades del país, promover el progreso, la modernización, la justicia social, etc. El reformismo educativo se convirtió en este sentido en una panacea en donde, de manera bastante anárquica, coexistían diversos ideales revolucionarios. Los diferentes nombres que adoptaron las ideas educativas no constituían en general sino diversas demandas que se hacían a lo que entonces pa-

recía ser un solo ímpetu revolucionario. A todo lo largo de la década de los veinte y principios de los treinta surgen la escuela proletaria, la mexicana, la afirmativa, la del trabajo, la escuela acción, etc. cuyos postulados en general no presentaban mas que una diferencia de matiz o de énfasis en el carácter de la educación. Al mismo tiempo, en muchas ocasiones se utilizaba el mismo epíteto para designar conceptos distintos o se hablaba indistintamente por ejemplo de educación racionalista y de educación socialista.

Es verdad que no todos los reformistas tenían una misma noción de la educación revolucionaria. Algunas ideologías estaban francamente ligadas a la ideología callista como la escuela anti-religiosa propuesta por Miguel Aguillón Guzmán en el Congreso Pedagógico de Jalapa celebrado en 1932, o ligadas a autoridades locales como la escuela cooperativista promovida por Lázaro Cárdenas en Michoacán. 21/ En algunas ocasiones se perciben diferencias mayores por ejemplo entre algunas versiones de la educación racionalista y otras de la educación socialista. Mientras que la educación racionalista de Geneva está influida por anarquistas españoles que emigraron a Yucatán y por los teóricos de esta doctrina (iroudhon y Kropotkin) y consecuentemente defiende la libertad como un valor fundamental, la versión de Lombardo Toledano sobre la educación socialista mantiene un dogmatismo educativo. Al mismo tiempo mientras que unos racionalistas hablan de la necesidad de una solidaridad entre clases sociales, algunos socialistas sostienen la necesidad de la lucha de clases. 22/

Estas diferencias, sin embargo, generalmente eran más verbales que conceptuales y variaban no sólo entre una escuela y otra, sino entre una y otra persona que predicaban el mismo credo. Por ejemplo, a pesar de que la escuela racionalista se caracterizaba supuestamente por combatir cualquier tipo de dogmatismo religioso, Garrido Canabal tenía sus propias ideas al respecto y su "racionalismo" era más anticlerical que antirreligioso, prueba de lo cual fue el gran apoyo que dió en 1925 para la creación de la Iglesia Católica Apostólica Mexicana en el estado de Tabasco después de haber impuesto la educación racionalista como obligatoria en todo el estado. Por su parte José de la Luz Nena, a pesar de ser el más claro teórico de la escuela racionalista, en diversas ocasiones habla indiscriminadamente de educación racionalista y educación socialista identificándolas como idénticas. Asimismo Lombardo Toledano, el más ortodoxo expositor de la educación socialista habla de la lucha de clases como ". . . la única que define y vuelve a los hombres más humanos haciéndoles hallar virtudes en el enemigo, principio de verdadero entendimiento cristiano entre los hombres". 23/

La falta de una noción clara del significado de muchos conceptos novedosos explica el hecho de que, a lo largo de toda esta época, se hiciera un uso indiscriminado de los diferentes calificativos que se habían dado a las orientaciones educativas, incluso entre sus propios autores. En un afán por unificar la terminología, José de la Luz Nena hacía tabla rasa de las supuestas diferencias, identificando a todas las distintas orientaciones con la

escuela racionalista:

Los que abogan por la Escuela Proletaria se inspiraron únicamente en el anhelo del proletariado en la lucha de clases, y esto es un aspecto de la Escuela Racionalista.

Los que abogan por la Escuela Social o Socialista, se inspiran en la cuestión social desechando como los anteriores los demás aspectos, y esta cuestión social está involucrada en la Escuela Racionalista.

Los que abogan por la escuela de la Revolución se inspiran únicamente en su obra destructiva sin fijar los lineamientos constructivos, y esa obra destructiva de la civilización actual fracasada, es una consecuencia inmediata de la implantación de la Escuela Racionalista.

Los que abogan por la Escuela Afirmativa, se inspiran en las verdades de la ciencia positiva descartando la cuestión social, y la ciencia positiva está incluida en la Escuela Racionalista.

Los que abogan por la Escuela Antirreligiosa o Anticlerical suponen que es únicamente el problema religioso lo vital, olvidando lo demás, y el espíritu antirreligioso y anticlerical es de la Escuela Racionalista.

Los que abogan por la Escuela Activa o de la Acción, suponen que es únicamente un problema pedagógico lo que se pretende, cuando lo es también social, y lo activo, con su carácter social, es un procedimiento de la Escuela Racionalista. . . 21/

Declaraciones como esta eran muy comunes a todo lo largo de los años veinte e hicieron que algunos críticos comenzaran a preocuparse fundamentalmente por la "confusión ideológica" que era en efecto grande. En medio de esa gran euforia declaratoria que caracterizó a estos años, más que tratar de hacer un deslinde conceptual entre las distintas ideologías, lo relevante es tratar de hacer un análisis del papel que desempeñaron estas ideas en la práctica educativa y sobre todo en el intrincado juego político de aquellos años. La escuela racionalista a pesar de su carácter po-

lifacético y de su pretensión omnicomprensiva, en la práctica se convirtió fundamentalmente en una ideología militante anticlerical y antirreligiosa. La piedra angular de su doctrina, al igual que en el caso de la mayoría de las nuevas ideologías, era la expulsión del clero del sistema educativo y la abolición de las enseñanzas religiosas. Su mensaje modernizador y revolucionario descansaba fundamentalmente sobre esta premisa. Así, la adopción de la educación racionalista a nivel estatal siempre estuvo acompañada de medidas anticlericales que iban desde la confiscación o clausura de las iglesias hasta la expulsión o limitación de los ministros del culto católico apostólico romano. Cuando José de la Luz Bena y su Liga Nacional de Maestros Racionalistas pugnaron por el establecimiento de la escuela racionalista a nivel nacional, su argumento fundamental fue que la educación laica no ofrecía las bases legales para una auténtica acción desfanatizadora, y después de una larga explicación sobre las bondades de esta nueva escuela, limitaban su petición a lo siguiente:

. . . es indispensable que la escuela en vez de ser laica sea RACIONALISTA, o bien que se declare que la enseñanza que se imparte en las escuelas laicas, tendenciosamente destruya los dogmas, prejuicios, fanatismos y errores científicos, sociales y religiosos para que triunfe definitivamente la REVOLUCION Y SU OBRA. De esta manera habrá enseñanza en la libertad y se respetarán los derechos del niño, se acabará con la formación de súbditos del cielo, explotados y explotadores, y el país contará con ciudadanos y hombres prácticos, libres y fuertes dentro de la solidaridad humana, sin esperar que un ser supremo venga en su ayuda, sino la acción colectiva de una humanidad que camine hacia el amor fraternal y el bienestar social y económico.<sup>25/</sup>

Hasta 1924 la educación racionalista gozó de mucha populari-

dad entre varios grupos radicales que la consideraban la tendencia educativa más avanzada. Aunque hubieron diversas versiones de esta escuela, fue sin duda la que más se preocupó por definir una pedagogía novedosa, junto con la educación socialista, y por infundir una moral social que exaltara la justicia. Al mismo tiempo fue, durante la primera mitad de los años veinte, la alterna más popular en contra del laicismo educativo. Aparte de su adopción oficial en Yucatán (1924) y en Tabasco (1925), tuvo gran arraigo en otros estados del sudeste 26/ y en Veracruz y Morelos.27/ Sin embargo su popularidad comenzó a decrecer a partir de 1924, en parte a raíz de que la CROM rechazó una iniciativa de reforma constitucional propuesta por los racionalistas. La CROM ejercía una influencia considerable sobre muchos sindicatos obreros y su rechazo a la iniciativa racionalista estuvo reforzado por una contrapropuesta de Lombardo Toledano, en la que se postulaba una educación socialista como la verdadera representante de los intereses de las clases oprimidas. A partir de entonces la educación racionalista dejó de ser el símbolo más extremo de la ideología radical. Pero quizá lo que tuvo una influencia más directa sobre la pérdida de popularidad de la escuela racionalista fue el hecho de que muy poco tiempo después, con el estallido del conflicto religioso, quedó demostrado, al menos temporalmente, que no era necesario llevar a cabo una reforma del artículo tercero constitucional para combatir al clero y a las creencias religiosas. A pesar de que durante el enfrentamiento entre la Iglesia y el Estado en la época de Calles uno de los apoyos más constan-

tes al gobierno fue la CRON, 28/ tampoco se pensó realmente en estos años en llevar a cabo una reforma socialista del artículo tercero.

En realidad la influencia de las ideas educativas reformistas siguió siendo bastante marginal por lo menos hasta 1930. En ese año la legislatura del estado de Tabasco envió al Congreso de la Unión un proyecto para adoptar a nivel nacional el racionalismo educativo. Nuevamente esta iniciativa fracasó, pero fue sucedida por otras propuestas de reforma tales como la que se presentó oficialmente en el Congreso Pedagógico de Jalapa en 1932, en la que se proponía el establecimiento de una enseñanza "antirreligiosa" 29/ y otras muchas propuestas no oficiales, provenientes de grupos muy diversos, que ejercieron una presión política real para la reforma socialista de 1934.

#### C.- Lombardo Toledano y la educación socialista en 1924.

El único planteamiento educativo de estos años que pareció tener un carácter propio, distinto al resto de las orientaciones educativas, fue el que hizo Lombardo Toledano en la IV Convención de la CRON (1924) cuando definió por primera vez públicamente la educación socialista diferenciándola del resto:

"La C.R.O.N. NO PUEDE ACEPTAR NINGUNA DE ESTAS TESIS EDUCATIVAS.- Defiende intereses concretos, de clase, necesita emancipar a sus miembros intelectual, moral y económicamente y procurar la transformación de todas las instituciones socia-

les y de las bases del derecho público mexicano, de acuerdo con la idea de necesidad individual y de la justicia distributiva en cuanto al reparto de la riqueza; de acuerdo con el trabajo social, de acuerdo con el apotegma fundamental de la economía del universo que enseña la superación constante de todo ser.

LA ESCUELA DEL PROLETARIADO NO PUEDE SER, POR TANTO, NI LAICA, NI CATOLICA, NI "RACIONALISTA", NI DE ACCION. Debe ser dogmática, en el sentido de afirmativa, imperativa; enseñará al hombre a producir y a defender su producto; no puede dejar al libre examen ni a la inspiración que a veces ilumina la conciencia de los hombres, su preparación adecuada para la vida. La existencia es guerra: el proletariado quisiera concebirla como guerra de defensa y de amor; quería ver rotas todas las armas de fuego y apagadas las pasiones viles en el corazón humano; hacia allá va, piensa en esa época de ventura, en la sociedad sin clases; pero no puede ya seguir disputando conceptos pedagógicos importados para afirmar sus conquistas y alcanzar el fin de su programa. Preconiza, en suma, una escuela proletaria, socialista, combativa, que oriente y destruya prejuicios". 30/

El planteamiento de Lombardo es ciertamente más claro y definitivo en lo que se refiere a la transformación social por la que debía pugnar la educación revolucionaria. Si bien su idea de la educación socialista combate la educación religiosa por aprovecharse "con perfecta lógica del vano principio liberal que inspiró nuestra organización política", el principio regenerador de su proyecto no radica tanto en su combate contra las creencias religiosas como en la lucha de una clase social en contra de la opresión económica. 31/ Lombardo propone que la educación cumpla una función conscientizadora con un carácter abiertamente de clase. Esta educación consecuentemente tiene que ser "dogmática" y "combativa".

En la penencia de Lombardo están presentes dos elementos que son esenciales a su idea de educación socialista: que una educación orientada a imponer los principios reivindicadores de las clases trabajadoras no puede realizarse dentro del ámbito de la libertad de enseñanza; que la causa proletaria es antitética a una sociedad plural y a su principio de libertad educativa. En segundo lugar, que la meta social de la revolución no es la conciliación de las clases sino la victoria de una sobre las otras, 32/ y como derivado de lo anterior, Lombardo afirma que el Estado debe abandonar su posición neutral y conciliadora; debe abolirse la idea de que "el Estado es la expresión de los intereses de todos los grupos, no debe, por tanto, preconizar una idea, sustentar una teoría especial, debe ser neutral, laico, debe vivir alejado de las pasiones individuales de la lucha enconada de los grupos". 33/ El Estado, exige Lombardo, debe abrazar la causa proletaria y encabezar su lucha.

En este sentido Lombardo ataca el pensamiento liberal en sus aspectos más esenciales: el individualismo, la libertad de enseñanza y el papel neutral y equilibrador del Estado. Su crítica posee un atributo que sería esencial del nuevo pensamiento social. En México —afirmaba Lombardo— vivimos ". . . en una curiosa y extraña crisis mitad democrático-liberal y mitad socialista . . . Esto ocurre por que no hemos aún ordenado nuestros pensamientos, mejor dicho, porque no hemos valorado en una gran visión congruente nuestros sentimientos aislados de transformación social, porque en

suma, no hemos librado la batalla decisiva entre la tradición intelectual que aún nos gobierna y las nuevas ideas surgidas de la Revolución". 34/ Esta fue quizá la primera ocasión en que se definió públicamente el pensamiento social de la revolución mexicana como un pensamiento antitético a la noción del Estado liberal. Fue común en años futuros la idea de que las auténticas reivindicaciones sociales de las clases oprimidas implicaban un alejamiento, al menos temporal, de los principios liberales, cuya función no era sino la de perpetuar las diferencias sociales y obstaculizar la aplicación de una auténtica justicia social.

Al mismo tiempo la ponencia de Lombardo expresa algo que también fue propio del pensamiento radical de los años treinta: que la lucha de clases y el cambio revolucionario socialista debían llevarse a cabo bajo los auspicios del Estado. El Estado fue considerado como el único artífice capaz de ejecutar un cambio de tal naturaleza. De este modo, la idea de la revolución social así expresada, nunca atentó realmente contra la institucionalidad del Estado revolucionario. En la medida en que el desarrollo económico y el control político del Estado se basaron en la premisa de la conciliación social, el ideal de un Estado proletario y combativo pasó al terreno del utopismo o de la demagogia.

Para Lombardo era pues claro que el proyecto socialista implicaba una lucha y un cambio sustantivo en la orientación de la actividad estatal; en eso radicaba precisamente la coherencia de

su pensamiento. Sin embargo la claridad de Lombardo no fue común entre los futuros propugnadores de la reforma educativa. La aludida ponencia de Lombardo no constituyó para éstos una fuente de doctrina y a pesar del papel crucial que desempeñó Lombardo en los años en que la reforma socialista se llevó a cabo, su noción de socialismo no fue por ningún concepto la dominante. Con la excepción de este antecedente, la educación socialista nació y vivió confundida. El sentimiento anticlerical encarnó dentro de esta nueva idea en la medida en que "clero y capital" fueron integrados en un solo blanco de ataque y en este sentido la educación socialista no tuvo la singularidad que hubiera deseado Lombardo.

Notas al capítulo II.

- 1/ Como se verá mas adelante, la enorme controversia ideológica que suscitaron las discusiones en torno a la orientación educativa, tanto las que se referían a la desfanatización como las concernientes a la educación socialista o la educación sexual, provocaron continuos desórdenes en el sistema de enseñanza y generaron una gran desconfianza hacia los maestros y las escuelas oficiales en amplios sectores de la población. Es verdad que muchos católicos aspiraban a que en las escuelas se siguiera impartiendo educación religiosa, pero el carácter abiertamente impositivo de la educación oficial volteó a muchos padres y educadores en contra de los mandatos oficiales afectando gravemente la regularidad de los estudios.
- 2/
- 3/ Caso Antonio. El problema de México y la ideología nacional. Biblioteca Universo. Ed. Cultura. México D.F. 1924. en p. 16-17
- 4/ Ibid. p. 76-77
- 5/ Ibid. p. 59
- 6/ Deyer Jean. La Cristiada. Siglo veintiuno editores. S.A. México, 1973., vol. II. p. 152
- 7/ Ibid. p. 152
- 8/ Ibid. p. 112
- 9/ No existe, por ejemplo, una clara relación entre el radicalismo educativo y el radicalismo agrario. Los objetivos educativos de los radicales a veces contradecían las demandas de los agraristas: mientras estos últimos demandaban un reparto agrario, los primeros hablaban muy a menudo de la abolición de la propiedad privada. En este sentido no se puede hablar de una ideología radical a pesar de que, cuando se discutió la reforma socialista muchos pensaron que existía un pensamiento radical que se asociaba a una confusa simbología en donde se fundían algunas ideas socialistas, reforma agraria, anticlericalismo y otras reivindicaciones para la clase trabajadora, en lo que muchos concebían como una sola causa. Saturnino Cedillo en San Luis Potosí es un claro ejemplo de que el agrarismo no siempre conulgaba con el anticlericalismo ni con la idea de una reforma educativa socialista.
- 10/ Rena José de la Luz. La escuela socialista: su desintegración y fracaso. El verdadero derrotado. México. 1941. Antonio Solá # 11. p. 253

- 11/ La interpretación de José de la Luz Mena no sólo se basaba en los principios anarquistas, sino que también tenía nexos intelectuales con el positivismo racionalista como él mismo lo hizo notar. Ibid. p. 57
- 12/ Ibid. p. 203
- 13/ citado e Vazquez de Knauth, Josefina. "La educación socialista en los años treinta" en Historia Mexicana # 71 enero-marzo 1969. México. El Colegio de México. p. 110
- 14/ Mena, José de la Luz. op. cit. p. 250
- 15/ Ibid. p. 251
- 16/ Ibid. p. 254
- 17/ Ibid. p. 284
- 18/ Ibid. p. 254-285
- 19/ Ibid. p. 254
- 20/ Cuesta, Jorge. "Críticas a la reforma del artículo tercero" México, 1934 en Poemas y Ensayos. México. U.N.A.M. 1964 en p. 541 a 543
- 21/ Lerner Victoria. Historia de la Revolución Mexicana. Período 1934-1940. La Educación Socialista. El Colegio de México. México. 1979. p. 14
- 22/ Ibid. p. 15
- 23/ Discurso de V. Lombardo Toledano en la Sexta Convención de la CRCM en Chihuahua 1924. En Mayo, Sebastián La Educación Socialista en México. El Asalto a la Universidad Nacional Ed. BEAR. Argentina 1964. p. 47
- 24/ Mena, José de la Luz. op. cit. p. 256-257
- 25/ Ibid. p. 254
- 26/ Vazquez, Josefina. Nacionalismo y educación. op. cit. p. 110
- 27/ Lerner, Victoria op. cit. p. 15
- 28/ Vazquez, Josefina. Nacionalismo y educación op. cit. p. 160
- 29/ Raby, David, L. Educación y Revolución Social en México. Ed. Sep-Setentas #141. México. 1974. p. 38
- 30/ Mayo, Sebastián. op. cit. p. 49

- 31/ Aunque es importante señalar que Lombardo dió un mayor énfasis al carácter clasista proletario que debería tener la educación, en contraste con el exclusivamente anticlerical que planteaban otras escuelas, el mismo Lombardo asociaba, ya desde 1924 la lucha anticlerical con la emancipación proletaria, y para él eran una misma cosa "las tesis del clero y del capital".
- 32/ A pesar de las múltiples referencias de Lombardo a la lucha de clases, como veremos mas adelante, su noción sobre la forma en que ésta habría de desarrollarse era bastante confusa; hablaba de ella por ejemplo como "una guerra en defensa del amor"
- 33/ Fonencia de Lombardo Toledano en la IV Convención de la CRGM en 1924. En Mayo, Sebastián. op. cit. p. 47.
- 34/ Ibid. p. 50

### CAPITULO III.

#### LOS POSTULADOS DEL NUEVO PENSAMIENTO SOCIAL.

Los proyectos de dar una nueva orientación ideológica al sistema educativo se mantuvieron un tanto aislados durante la década de los años veinte y no se les dió mayor crédito que el de experimentos locales. En estos años el gobierno rechazó diversas iniciativas regionales para reformar el artículo tercero, e inclusive las peticiones reformistas de la CRON, un organismo de gran importancia política para el gobierno, cuyo apoyo había sido muy útil durante la campaña anticlerical.

Para los dirigentes de la política educativa el establecimiento de una educación revolucionaria no requería de un cambio constitucional. Sin embargo, a partir del proyecto de reforma que presentó la CRON en 1924 en el que se proponía una educación "socialista", el tema educativo comenzó a infiltrarse dentro de las peticiones de algunos sindicatos obreros, y los experimentos regionales comenzaron a tener difusión y a despertar el entusiasmo de algunos líderes políticos y de ciertas agrupaciones estudiantiles y magisteriales. De esta manera, el tema de una reforma educativa se convirtió durante los años veinte en algo verosímil y a partir de 1929 en algo probable.

Por una serie de causas que analizaremos más adelante, a partir de 1929 el país inició una fase crítica de su vida política, que tuvo como consecuencia inmediata el surgimiento de un afán reformista entre diversos grupos políticos. Este afán pretendía una transformación "auténticamente revolucionaria" del

país y por razones que también analizaremos más adelante, el tema educativo ocupó un lugar destacado. Al igual que en 1917 muchos pensaron que el cambio revolucionario debería comenzar en la educación y a partir de 1929 las peticiones de reforma educativa comenzaron a proliferar entre los más diversos sectores.

La declaración de principios del PNR de marzo de ese año, aunque no expresaba ningún credo realmente novedoso, por el momento político en que fue publicada, pareció expresar una nueva actitud del gobierno hacia las peticiones de los grupos políticos conocidos como radicales. En este documento la educación ocupaba un lugar sobresaliente, cosa que no era de extrañar pues era un tema en extremo controvertido que no podía pasar por alto un documento fundamentalmente conciliatorio como éste. Aunque en el primer apartado se decía que cualquier educación habría de desarrollarse dentro de los preceptos señalados por el artículo tercero constitucional, el siguiente párrafo parecía anunciar la necesidad de darle un nuevo giro a ésta. Se señalaba que la educación tendría como propósito

...fundar y desarrollar en las conciencias el concepto de preminencia de los intereses de la colectividad sobre los intereses privados o individuales, menospreciando toda situación de privilegio y creando la necesidad espiritual de una mayor equidad en la distribución de la riqueza, fomentando al mismo tiempo el sentimiento de cooperación y solidaridad. 1/

Del otro lado, apenas unos meses antes, Calles, en su famoso discurso de septiembre de 1928, había hecho una amplia invitación a la participación que incluía a todos los grupos políti-

cos incluyendo "hasta la reacción clerical".

Estas declaraciones fueron interpretadas, tanto por los conservadores como por los radicales, como una apertura oficial a las nuevas ideas educativas. Su interpretación cazaba perfectamente con la nueva imagen gubernamental que se proyectaba a la vez conciliatoria y abierta al cambio. Los conservadores, como ya vimos, inmediatamente en septiembre de 1928 reiniciaron sus peticiones de reforma al artículo tercero. En ese mismo año y como respuesta a las solicitudes reformistas de grupos católicos, José de la Luz Mena y su Liga Nacional de Maestros Racionalistas propusieron que se impusiera constitucionalmente la enseñanza racionalista. 2/ A partir de la declaración de principios del PNR, varios grupos que habían comenzado a pugnar por una radicalización revolucionaria comenzaron a darle un carácter oficial a sus propuestas reformistas. En septiembre de 1929, en un Congreso Nacional de Maestros que se llevó a cabo bajo los auspicios de la Secretaría de Educación Pública (y al que asistieron además de altos funcionarios del magisterio, asociaciones de maestros de todas las tendencias "técnicas, naturalistas, conservadoras, liberales y socialistas"), se llegó a la conclusión de que era necesario reformar el sistema educativo en su conjunto y consecuentemente el artículo tercero. 3/

El espíritu reformista de los años treinta se dió, nuevamente, en medio de un gran caos ideológico. Aunque las ideas, tal como fueron formuladas en los nuevos programas, no planteaban conceptos novedosos que no hubieran sido expresados anteriormente, tuvieron un significado distinto pues estuvieron en-

marcadas dentro de un espíritu de cambio y renovación que no fue el mismo al de los años anteriores. Al analizar las peticiones reformistas que van de 1929 a 1934, es decir hasta el momento de la reforma e inclusive los dos años siguientes en donde todavía se discutió mucho sobre el significado del cambio constitucional, una de las características más evidentes es el surgimiento de un afán de cambio social que no tuvo una expresión intelectual igualmente novedosa.

Después de casi seis años de gran agitación y discusiones en torno a la reforma educativa, el nuevo texto del artículo tercero establecía que

La educación que imparta el estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. 4 /

No hay en él ningún concepto que no haya sido expresado muchos años antes. Como vimos en el capítulo anterior, ya Monzón en 1917 había propuesto una escuela que combatiera el fanatismo y los prejuicios religiosos, y la idea de "crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social" había aparecido ya textualmente en las propuestas racionalistas de principios de los años veinte. El término "socialista" databa también de esa época y aunque su popularidad en los años treinta desbancó al concepto "racionalista", como veremos más adelante nunca logró adquirir un significado concreto.

La ausencia de nuevas ideas sobre el cambio social y la su

pervivencia casi inalterada de conceptos y frases en el período que va desde la formulación originaria del artículo tercero en 1917 hasta su reforma en 1934 no significa, sin embargo, que el proyecto revolucionario se haya mantenido inalterado a lo largo de este período de diecisiete años.) Esta concepción haría inexplicable, al menos desde el punto de vista de las ideas, el hecho de una reforma educativa en ausencia de una nueva noción sobre el deber-ser de la sociedad. Detrás de las declaraciones reformistas hay de hecho, en este período, un cambio en ciertas nociones sociales importantes y, sobre todo a partir de 1929, una nueva predisposición al cambio que, aunque no encarna en un ideario novedoso, expresa de manera bastante clara una inquietud por transformar la fisonomía de la sociedad. Se trata en realidad de un proceso de radicalización que, como en todos ellos, lo importante no son tanto las nuevas ideas, como la militancia que adquieren antiguas concepciones. Como veremos a continuación, los temas educativos que abordaron los múltiples proyectos reformistas del período 1929-1934 no fueron novedosos en sus formulaciones, pero en el fondo expresaron nociones bastantes distintas sobre cuestiones fundamentales como la función de la libertad en la futura sociedad revolucionaria, el papel del Estado, la naturaleza del proceso de modernización, la consecución de la justicia social, etc.

A) La verdad científica y la verdad revelada.

Ya desde el congreso constituyente de 1917 se había hablado de la necesidad de crear una educación moderna que fuera acor

de con los rápidos progresos del siglo XX. La era revolucionaria se inició con una clara conciencia de que comenzaba también un nuevo siglo en el que se operarían cambios radicales en todo el mundo; el progreso científico y tecnológico comenzaba a avanzar a un ritmo mucho más veloz y los revolucionarios eran conscientes de que el progreso económico implicaba una constante renovación y actualización de la técnica. Por otro lado, la revolución bolchevique parecía anunciar que el siglo XX sería el siglo de las revoluciones sociales que acabarían por transformar la fisonomía de todas las sociedades. El progreso técnico y el cambio social eran, en México como en la Rusia revolucionaria, trayectorias paralelas y no sólo concomitantes, sino que interactuaban en un proceso singular. 5 /

No es extraño que ante el reto de la modernidad haya resurgido una mistificación de la ciencia, por cierto no muy distinta a la que acompañó a la escuela positivista de Barreda también portadora de un mensaje modernizador. Los argumentos eran muchas veces los mismos y en ocasiones también los portavoces. Agustín Aragón Leiva, por ejemplo, era un antiguo positivista que apoyó la educación socialista precisamente por su carácter científico. Al igual que Compto, contraponía la ciencia a la filosofía, a la metafísica y a la magia y, en un editorial publicado por El Nacional en octubre de 1935, atacaba a los pensadores que habían provocado un alejamiento del pensamiento positivo como Gobineau, Max Scheler, Spengler y Freud. Según él este alejamiento había hecho que se regresara a la "mentalidad primitiva en la que rige lo irracio

nal", lo imaginativo. 6 /

Este ejemplo, ilustra una tendencia muy generalizada a esgrimir la ciencia como un antídoto contra la mentalidad primitiva. Se pensaba que la sola enseñanza de las leyes naturales haría surgir automáticamente una mentalidad moderna y progresista. En su libro De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado José de la Luz Nena se esfuerza en ofrecer un bosquejo de los principios científicos que regirían la nueva educación. La parte medular del libro esta dedicada a la teoría de la evolución de la materia y de las especies para demostrar que no existe un influjo de fuerzas sobrenaturales sobre los procesos físicos.7 / De hecho, el uso corriente del término "educación racionalista" o "racional" tenía la aceptación de ser una enseñanza que se apegaba a la lógica y a las leyes de la ciencia moderna.

Este no era, sin embargo, un atributo exclusivo de la escuela racionalista, sino un común denominador de casi todos los proyectos que definían lo que debería ser la educación revolucionaria, estuvieran estos o no encaminados hacia una reforma constitucional. Bassols en 1932, al definir los atributos de la educación laica, habló también de que "para que el laicismo sea pleno" era necesario que todas las explicaciones "del mundo físico... o de la vida o las relaciones sociales" estuvieran basadas en un criterio científico libre de prejuicios religiosos.8 / Un año más tarde, durante la elaboración del plan sexenal, tanto los miembros del PNR como el Presidente Rodríguez fueron partidarios de un laicismo que "... además de excluir toda enseñanza religiosa, proporcionará respuesta verdadera, científica y racional

a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en el espíritu de los educandos..."9/ Poco después el mismo argumento científico pasó a formar parte de los atributos esenciales de la escuela socialista y se integró como parte medular del nuevo texto constitucional.

Al igual que la doctrina positivista, el socialismo educativo pretendía rebatir los dogmas religiosos en el plano de la filosofía utilizando como argumento la verdad científica. Aunque sin el mismo rigor filosófico y en ausencia de una auténtica teoría, los reformistas educativos del siglo XX parecían adoptar la noción positiva de que el progreso mental del pueblo mexicano se daría como una transición del estadio teológico-metafísico al positivo mediante una confrontación con los principios de la ciencia. Tanto para Barreda como para muchos racionalistas y socialistas, la modernidad consistía en este proceso de cambio. En ambos períodos también se consideró que la ciencia, de una manera natural, se contraponía a la verdad revelada de la religión. "Cual es --dice Horacio Barreda-- la ciencia positiva que no vulnera algún dogma sobrenatural". 10/ Narciso Bassols por su parte, en su argumento en contra de la desfanatización, opinaba que una enseñanza basada en las verdades científicas modernas por sí misma y de manera natural terminaría con el fanatismo y los prejuicios religiosos. 11/ Esta era también la esencia misma de la escuela racionalista y de la escuela científica.

A pesar de que el positivismo mexicano se enfrentó a una iglesia de hecho mucho más primitiva y renuente a la asimilación

de los principios de la ciencia 12/, no encarnó en un anticlericalismo tan beligerante como el de la escuela racionalista o socialista. Si bien en ambos casos se llevó a cabo una disputa con la Iglesia por el poder espiritual de la sociedad 13/, el positivismo de Barreda tuvo como prioridad el orden social y consecuentemente, para 1870 era ya una filosofía eminentemente conciliatoria: tal como la definió Barreda, la educación basada en la filosofía positivista haría imposible la violencia jacobina y conservadora. Su propósito fundamental era combatir "la anarquía en todas sus formas, la anarquía intelectual, política y moral, la anarquía personal, doméstica y civil, ese es el único monarca que queremos destronar". 14/ Para 1877 Barreda consideraba a los jacobinos y no a los católicos los opositores más peligrosos al plan educativo y pacificador que trataba de realizar. Por el contrario la educación revolucionaria se concibió en gran parte como un instrumento de combate anticlerical. Las ideas reformistas intentaron erigirse como doctrinas y combatir a la religión también por su carácter anticientífico. Su principal argumento --el antagonismo entre la verdad revelada y la verdad demostrada-- no tenía sin embargo la misma vigencia que en 1867, entre otras cosas por que la Iglesia había cambiado. Es verdad que subsistían grandes anacronismos en la educación católica --sobre todo a nivel regional-- pero también era anacrónica la noción de un antagonismo absoluto entre razón y religión sobre todo cuando se le esgrima como argumento filosófico en contra de las doctrinas de la Iglesia.

La pobreza doctrinal del reformismo educativo y la vigencia

que se le pretendió dar el argumento científico en contra de la religión, se debió fundamentalmente a que siempre estuvieron con fundidas la lucha por la hegemonía política en contra del poder de la Iglesia con el afán modernizador y progresista que pretendió tener la revolución. Para que estas dos causas quedaran vinculadas se hacía necesaria una explicación del retraso económico y social en términos de la supervivencia de las ideas religiosas. La ideología revolucionaria tuvo por tanto que enfrentarse a la religión en el terreno de las ideas y con esto la lucha anticlerical adquirió necesariamente un sesgo antirreligioso. Esta causa explica que, desde el punto de vista de las ideas, el anticlericalismo fuera un pensamiento tan endeble: su explicación de un fenómeno tan complejo y a la vez sugerente para los revolucionarios como el retraso de México, aludía prácticamente a una sola causa: la supervivencia de la Iglesia. También por esta circunstancia el anticlericalismo como ideología no evolucionó. En 1917 se escuchan exactamente los mismos argumentos que en 1934. Sus ideas eran incontestables: la necesidad de enseñar "la verdad" o "la ciencia" o "inculcar en la juventud un concepto racional y exacto del universo" no atentaba desde el punto de vista conceptual a nada. "¿Quién pretenderá eludir el imperio de las leyes naturales?" preguntaba ya Justo Sierra al explicar el carácter dictatorial del positivismo porfirista 16/; y en el famoso debate Caso-Lombardo de 1933, del que nos ocuparemos más adelante, el Maestro Caso explica ampliamente porqué las verdades de la ciencia pertenecen a un ámbito distinto y por tanto no pueden entrar en con-

tradición con los preceptos religiosos. No obstante ésto, el argumento científico siguió teniendo un claro signo antirreligioso. De acuerdo con Alberto Bremauntz, uno de los principales artífices de la reforma constitucional de 1934, el hecho de que en vez de adoptarse un "socialismo científico" se hubieran limitado a proponer la enseñanza de "un concepto racional y exacto del universo y de la vida social" "...revela... la transformación que ya en esa época habían sufrido en su ideología muchos hombres que sirvieron a la revolución... Contra la Iglesia y el clero era lo principal para los revolucionarios que así pensaban como el General Rodríguez, pero contra el sistema capitalista, contra las clases explotadoras no había siquiera que crear la menor amenaza". 17/ Para el uso popular, el argumento científico en contra de la religión se explicaba en los términos más simples. Fortes Gil en un escrito de 1936 publicado por el PNR intitulado "Ciencia y fanatismo frente a frente en el problema de las enfermedades" ilustra su argumento con la siguiente anécdota:

Los trabajadores del Mante... son testigos también de que antes que se efectuaran las obras del drenaje de aquella región, los campesinos morían en gran número a causa del paludismo y de las plagas que los atacaban constantemente. Antes de dichas obras, con frecuencia los campesinos iban a llevar mandas a la virgen, para que las enfermedades y la muerte no los azotaran, y después que se hicieron esas obras, cuando la mortalidad disminuyó muchísimo en la expresada región del Mante, los campesinos saben ya que es el médico el que ha acabado ahí con el paludismo, y ya no le llevan mandas a ningún aparecido, sino que les dan las gracias al facultativo que los ha salvado de las enfermedades. ¡Pues este prejuicio y otros más son los que trata la nueva escuela de quitar de la mente y del corazón del niño y de los campesinos! 18/

B.- La nueva ciencia de la sociedad.

Si bien es cierto que el "argumento científico" formulado como la necesidad de promover la enseñanza de la ciencia no era objetable, este argumento tuvo también otras acepciones que lo volvieron controvertido. El 7 de septiembre de 1933 el Consejo de la Universidad Nacional Autónoma de México convocó al Primer Congreso de Universitarios Mexicanos al que asistieron representantes de 21 estados de la República y del Distrito Federal. La Segunda Comisión del Congreso, encabezada por Lombardo Toledano se encargó de definir la "posición ideológica de la Universidad frente a los problemas del momento". Con tal objeto formuló un programa para la orientación de los estudios que suscitó un célebre debate entre Lombardo y su maestro de filosofía Antonio Caso. Aunque el debate no trascendió más allá de la comunidad universitaria y algunos grupos de intelectuales y profesionistas, en él se enfrentaron opiniones que estaban en el corazón de las ideas que para este entonces ya estaban muy claramente --y artificialmente-- estigmatizadas como "radicales" y "reaccionarias". En este debate nuevamente se abordó el tema de una enseñanza científica, aunque esta vez con nuevos matices y desde puntos de vista distintos que revelan la gran carga ideológica del argumento científico.

La discusión se inició con una crítica de Caso a la tercera conclusión de la comisión que encabezaba Lombardo. En ella se expresaba lo que también se entendía como un principio de educación científica:

Las enseñanzas que forman el plan de estudios correspondientes al bachillerato, obedece al principio de la identidad esen-

cial de los diversos fenómenos del universo y rematarán con la enseñanza de la Filosofía basada en la Naturaleza. 19/

Caso arguía que no estaba de acuerdo en que existiera dicha identidad, por lo menos desde el punto de vista del conocimiento, pues las teorías explicativas del mundo físico no explican necesariamente o no son relevantes para explicar los fenómenos de la cultura. "La filosofía --explicaba Caso-- tiene dos órdenes: mundo natural y mundo cultural. La filosofía que se basa sólo en el mundo natural es naturalismo.." y --ésta es la parte importante de su argumento-- no se puede pretender que en la universidad se enseñe só lo una filosofía naturalista. Independientemente de su argumentación en contra de la identidad de los fenómenos de la naturaleza, Caso a lo que oponía era al dogmatismo implícito en la idea de que la enseñanza universitaria se impartiera de acuerdo a un solo enfo que y que se pretendiera que este enfoque bastaba para explicar to das las cuestiones que deberían enseñarse a las nuevas generaciones. No era lo mismo aceptar que la educación debería incluir la enseñanza de la ciencia o que ésta debería ofrecer una explicación científica de los fenómenos naturales, como se planteó en muchos casos, que pretender que la enseñanza fuera exclusivamente científica y que ofreciera siempre una respuesta "racional y exacta" ("científica") "a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en el espíritu de los educandos" como había planteado el PNR en 1933 y como se estableció más tarde en el artículo tercero constitucional. Lo que objetaba Caso --y con él muchos opositores al socialismo educativo-- no era la enseñanza de la ciencia, sino al

dogmatismo con que se intentaba imponer; su pretensión de doctrina exclusiva y omniexplicativa.

Los argumentos de Caso en contra de la imposición de un credo exclusivo fueron diversos. En primer término habló de que la Universidad, en tanto que era una institución dedicada por su esencia misma a la investigación y búsqueda de la verdad, no podía aceptar que se adoptara en ella un solo enfoque o teoría. "Las teorías --decía-- son transitorias por su esencia, y el bien de los hombres es un valor eterno que comunidades e individuos necesitan tender a conseguir por cuantos medios racionales se hallen a su alcance". 20/ La búsqueda de la verdad científica requiere de la confrontación de diversas teorías porque "...la ciencia no está hecha" su avance "...se prolonga en una perspectiva eterna y va constantemente adquiriendo verdades que antes no tuvo". "Y así (también) se hace la cultura, no seleccionándola a priori, sino abriendo de par en par las puertas del estudio al conocimiento, a la investigación, a la verdad y a la enseñanza". Por lo tanto "...ningún hombre tiene derecho a imponer un dogma, porque todo dogma, después que se ha impuesto, cuando no está sustentado por la fe religiosa, corre el riesgo de ser mañana el blanco de las discusiones y el objeto de las disputas". El rechazo a la imposición dogmática de una teoría --aclaraba Caso-- no implicaba que la Universidad no reconociera el "deber esencial de orientar su obra humana ayudando a las clases proletarias del país en su obra de exaltación dentro de los postulados de la justicia, pero sin preconizar una teoría económica circunscrita..."

El argumento de Caso no expresaba una teoría propia ni pretendía circunscribirse exclusivamente al tema de la enseñanza universitaria. Con sus mismos argumentos y en parte con su liderazgo, las principales organizaciones estudiantiles y magisteriales de la Universidad se opusieron a que se impusiera en ella la enseñanza socialista. Sus ideas, como digo, trascendían la comunidad universitaria y expresaban, en el fondo, un concepto que fue esencial entre muchos de los opositores a la reforma educativa: la noción de que la libertad y la multiplicidad eran consustanciales a la búsqueda de la verdad o, por decirlo en términos aún más generales, eran principios funcionales en la sociedad.

El argumento de Caso en contra de la exclusividad de una teoría determinada era sólo parte de sus objeciones. La otra iba en contra de la pretensión omniexplicativa de una sola doctrina. La discusión aquí se centró en torno a la segunda parte de la conclusión de la comisión universitaria a la que nos referimos anteriormente. En ella se establecía que:

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 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 todo los hombres.

Aparentemente la crítica de Caso seguía siendo la misma: "los autores del proyecto me parecen fascinados con una idea, con un credo, exponen ese credo y esa idea y --aquí viene una idea novedosa--

necesariamente subordinan las demás ramas de la enseñanza y de la ética y de la filosofía misma, y nos dan naturalismo en vez del conocimiento filosófico, nos dan una historia de las instituciones sociales en vez de historia y nos indican la enseñanza de una parte de la ética en vez de darnos la ética". Al referirse aquí a la subordinación de todas las ramas de la enseñanza (o del conocimiento) a una sola idea explicativa, Caso se refería a la imposibilidad de explicar unos fenómenos por otros de acuerdo con la división a la que había hecho alusión anteriormente entre los fenómenos de la naturaleza y los fenómenos de la cultura. En otras palabras la imposibilidad de pretender dar una respuesta "científica" --propia de los fenómenos naturales-- a los fenómenos de la cultura (incluyendo aquí los fenómenos sociales y morales) como la filosofía, la historia y la ética.

El argumento de Caso era pertinente porque se refería a la defensa de Lombardo que expresaba precisamente que dichos fenómenos eran sujetos de un conocimiento científico. He aquí una nueva acepción del "argumento científico", en esta ocasión directamente asociado con el socialismo. Decía Lombardo: "...en la época moderna, más que en ninguna otra, no se pueden entender los problemas sociales sino tomando como eje, como base de explicación el fenómeno económico, entonces, para ser consecuentes con nuestra creencia científica, tendremos que admitir que los otros valores de la cultura están íntimamente vinculados al valor económico. Y esto lo aceptamos no como un 'artículo de fé', sino como consecuencia de la propia observación histórica, como resultado de la

evolución humana... Esta categoría superior que representan los valores económicos, no creemos que pueda discutirse seriamente, con seriedad científica, en este tiempo. Su realidad objetiva es tan clara que sólo obcecándose en una creencia religiosa puede negarse con énfasis".

El hecho de que los valores económicos ocuparan una categoría superior para Lombardo, se derivaba de una teoría de la jerarquización de los valores culturales que fue bastante socorrida en la época y a ella se refería Lombardo al hablar de la observación histórica. Decía Lombardo que la cultura está en función de los ideales de cada época y por lo tanto existían diversas jerarquizaciones en las diferentes etapas históricas. De acuerdo con esta teoría la historia de México se dividía en tres etapas claramente distintas: el Virreinato en donde existía un predominio eclesiástico; la cultura giraba por lo tanto en torno a la enseñanza dogmática de la verdad revelada. Después vino la Reforma que se caracterizó por la secularización y la erección de "un Estado basado en el individuo y en provecho del individuo". Era natural que este régimen histórico creara también una "pedagogía individualista" cuya base moral era el "triunfo del fuerte sobre el débil". La tercera gran etapa de la historia de México era la época presente. En ella se ha reconocido que la esencia de la comunidad consiste en subordinar los intereses del individuo al interés colectivo. La consecuencia económica de este nuevo valor cultural es que la riqueza, concentrada en manos de unos cuantos individuos debe distribuirse entre la comunidad; "la tragedia ahí está, y la única forma de acabar con ella es acabar también con las ba-

ses que la sostienen, socializando lo que debe ser de todos, poniendo en manos de todos lo que ahora es de unos pocos. Esto no es preconizar ninguna teoría determinada sino una tesis científica y al mismo tiempo una tesis moral."

Caso había estado de acuerdo con la necesidad contemporánea de distribuir la riqueza, pero Lombardo le atribuía a esta no ción unos atributos muy específicos: el de ser ésta un valor moderno (del siglo XX) por excelencia; el de ser una verdad científica innegable y el de constituir al mismo tiempo un principio mo ral. Su principal diferencia con Caso se daba a partir de la idea de que el "mundo de los fenómenos culturales" --al igual que el de los fenómenos físicos-- era también sujeto a una explicación científica. Consecuentemente, en tanto que era un criterio de verdad, debería transmitirse unívocamente en la enseñanza de la filosofía, la historia y la ética. Esta noción fue muy común en los años treinta y a ella se referían al hablar de la "verdad social contemporánea" o de la "prioridad indiscutible de los valores económicos". De una forma u otra este concepto también quedó expresado en el nuevo artículo tercero: se iba a enseñar una noción "racional y exacta del universo y de la vida social". La atribución de un carácter científico al conocimiento de los fenó menos sociales fue el concepto fundamental que justificó, desde un punto de vista intelectual, la idea anteriormente despreciada por dogmática de que la educación debería impartirse de acuerdo a un solo credo. El principio de la libertad de enseñanza dejó de ser funcional aún en el plano filosófico al no poder resistir el embate "científico" de las nuevas "verdades sociales". 21/

### C.- Del caos y la libertad

La búsqueda de una concepción "científica" de la sociedad no surgió exclusivamente como un arma de combate en contra de las creencias religiosas, ni como una premisa del pensamiento "moderno" (del siglo XX) como se la interpretó en los años treinta. Surgió fundamentalmente como respuesta a una sensación de caos ideológico económico y político que, si bien ya había sido percibida en años anteriores, para 1929 y por causas muy concretas que más tarde veremos, era una sensación bastante generalizada. Es verdad que ya varios años atrás se había hablado de la necesidad de encontrar un credo revolucionario acorde con las exigencias de la modernidad. Ese fue, como vimos, un tema importante en el debate constitucional de 1917 y un tópicó que interesó mucho a los intelectuales en los años del vasconcelismo educativo. 22/ Durante la presidencia de Calles hubo un gran ímpetu entre políticos y educadores por "llevar a cabo" la revolución. Ello encarnó en un auténtico espíritu pragmático y modernizador que tuvo su reflejo en una política educativa bastante definida, orientada hacia la consecución de ciertas metas económicas, pero no alcanzó a elaborar propiamente una filosofía en el sentido estricto de la palabra. Muchos intelectuales, políticos y educadores seguían demandando la definición de un credo revolucionario que, a su manera de ver, debería ser una cosmovisión completamente novedosa que diera respuesta a todas las cuestiones sociales.

Esta necesidad surgió al primer plano de la oratoria política en 1929 cuando se experimentaba simultáneamente una sensación

de crisis y un afón de renovación política. Las referencias a caos ideológico, político y moral fueron muy numerosas a partir de estos años y, consecuente, se inició la búsqueda de una filosofía con paralelos y meridianos. La sensación era en cierto modo similar a la que se experimentó en los tiempos de la introducción del positivismo el siglo pasado: se trataba de "destruir la anarquía bajo todas sus formas, la anarquía intelectual, política y moral, lo mismo que la anarquía personal, doméstica y civil (palabras de Barreda; vid. infra) y, también en esos años, la respuesta al caos encarnó en un culto por la ciencia y en una concepción "científica" de la evolución de la sociedad. Según Justo Sierra, lo que quería Barreda era "abrir en el interior de cada uno un puerto seguro, el puerto de lo comprobado, de la verdad positiva, para que sirviera de refugio y fondadero a los que no quisieran afrontar las tormentas intelectuales..." 23/ En los años treinta la respuesta fue muy similar. En el debate Caso-Lombardo éste fue también uno de los principales argumentos de Lombardo a favor de la nueva educación: "... ahora se trata igualmente de dar nuevos rumbos a la cultura del país, de no vivir en este caos en que nos encontramos, en este ambiente individualista disfrazado de romanticismo y de sentimiento religioso en la sombra, como eje principal de nuestra conducta". Para terminar con el caos era necesario no solamente construir un credo científico sino imponerlo como médula del sistema educativo. La educación debería consistir no en la trasmisión de una serie de teorías y conocimientos, que no hacen más que ampliar la confusión de los educandos, sino en orientar a la juventud dentro de los cánones de una

sola doctrina que es la más adecuada para explicar los fenómenos modernos. "La falta de orientación es el caos" decía Lombardo y la tarea educativa debe ser esencialmente orientadora y no exclusivamente trasmisora. La libertad de enseñanza debería por tanto dejar de ser el principio rector de la educación. "Con la libertad de cátedra —decía Lombardo— los alumnos reciben de sus profesores todas las opiniones y, naturalmente, opiniones contrarias y aun contradictorias. Se cree que el alumno que llega al bachillerato, que no es culto, que va apenas a adquirir su cultura, tiene bastante capacidad para poder discernir, distinguiendo lo blanco de lo negro, los gris de lo blanco, lo negro de los gris. Pero no se trata de libertad de investigación científica. No se trata de poner a los alumnos en libertad de elegir: se trata de formarles un criterio y no se puede formar un criterio sin saber en qué consiste ese criterio". La definición de este criterio fue tema de discusiones acaloradas entre los postulantes de una nueva educación en esos años, pero todos estaban de acuerdo en que la misión fundamental de la educación era la de orientar a los alumnos de acuerdo a un credo definido.

Es importante en este momento hacer notar que la oposición entre Caso y Lombardo, particularmente frente al tema de la libertad de enseñanza, contiene un importante elemento generacional: maestro y alumno pertenecían a dos momentos muy distintos de la cultura postrevolucionaria. Caso había sido fundador y miembro del Ateneo de la Juventud. Desde 1914 había iniciado, junto con otros miembros del Ateneo, una campaña en contra del "cientificismo dogmático" de la escuela positivista que había sufrido en car-

ne propia. La reacción antipositivista del Ateneo fue precisamente una posición de apertura a nuevas corrientes filosóficas y un repudio a la mistificación de la ciencia. Justo Sierra se había lanzado en contra del "absolutismo científico" y de la "religión de la ciencia" al grito de "¡Dudemos!" 24/ y Caso, en 1923, había rechazado la validez de las fórmulas teóricas para resolver las cuestiones sociales: "Cuando los asuntos y problemas sociales parecen no tener solución es que las ideas no los pueden resolver". 25/ Con la generación del Ateneo se introdujeron a México nuevas corrientes filosóficas que en ocasiones habían surgido también como reacciones a la rigidez científica del positivismo en Europa. En la Preparatoria Nacional y en la Universidad se comenzaron a manejar autores como Maritain, Husserl, Dilthey y sobre todo Bergson cuyo intuicionismo filosófico cazaba perfectamente con el afán anticientífico de los ateneístas. El gran ímpetu humanístico y liberal de los años del Vasconcelismo educativo estuvo filosóficamente arraizado en el nuevo espíritu del Ateneo, del que Vasconcelos fue miembro activo. Para esta generación la revolución en contra del régimen porfirista significó también un rechazo a la filosofía en que se sustentaba, y éste fue un ingrediente fundamental en la definición de la ideología revolucionaria.

Lombardo pertenecía a una generación posterior. Fue alumno del maestro Caso y, aunque en sus años de preparatoria participó del entusiasmo de su maestro por las nuevas corrientes filosóficas, en sus escritos posteriores explica su evolución intelectual

hacia el socialismo como una reacción en contra del "idealismo-espiritualista" que predicaban estas doctrinas. Para qué podría servir la "filosofía de la intuición" "a pueblo que destruía con armas y con vehementes protestas su largo pasado doloroso y trataba de hayar su ruta hacia nuevas metas". 26/ Lombardo criticó en muchos escritos el positivismo educativo como una doctrina que pretendía justificar el dominio de un régimen burgués basado en la violencia, pero desde el punto de vista filosófico, sus críticas fueron mucho menos violentas que las que lanzó en contra del "idealismo-espiritualista". "El positivismo —decía— era in dudablemente falso como doctrina del desarrollo de la sociedad orientado hacia el progreso... [pero] no era falso... en cambio como sistema pedagógico... Era incompleto, sin duda, porque en su plan de estudio no comprendía a las humanidades en proporción debi da; pero el antipositivismo alcanzaba a todo y arremetió también contra la Escuela Nacional Preparatoria cuya estructura estaba construida a base de las disciplinas científicas". 27/ El positivismo era falso, "pero era todavía más falsa la filosofía bergsoniana" pues su desprecio por el conocimiento científico había sido causa directa de una anarquía en la interpretación de los fenó menos sociales. Como reacción al "idealismo espiritualista" Lombardo se preciaba de haber podido "detener la ofensiva" anticientífica cuando asumió la dirección de la Escuela Nacional Preparatoria en 1922 "...elevando considerablemente el nivel de la enseñanza científica, poniéndola al día e introduciendo las materias humanísticas como complemento del saber principal". 28/ En este escrito Lombardo explica que su paso de la filosofía "idealista

espiritualista" a la filosofía materialista, fue una consecuencia lógica en su lucha por salir del caos intelectual provocado por un vago humanismo intuicionista. El descubrimiento del "materialismo dialéctico --explica-- me produjo el impacto de una ventana cubierta por cortinas que de repente se abre de par en par e inunda el aposento que ocultaba con la intensa luz del sol y la frescura del aire libre". 29/ Dos generaciones de revolucionarios habían abrevado en su formación intelectual de fuentes completamente distintas. Para ambas, el pensamiento revolucionario derivaba de una revelación que los liberaba de una tradición ideológica insuficiente para explicar la realidad moderna. 30/

#### D.- El socialismo o la práctica de la justicia

El socialismo representó para Lombardo como para muchos de sus contemporáneos una auténtica revelación filosófica por dos razones fundamentales: tal como se le concibió en esos años, el socialismo era una doctrina fundamentalmente práctica y éste fue su primer atractivo; el segundo derivaba de que el socialismo introducía el tema de la justicia como una categoría filosófica fundamental, lo cual la hacía particularmente apta para explicar las principales interrogantes sociales que surgieron en el México de los años treinta.

La concepción del socialismo como una filosofía pragmática tenía muchas vertientes. Desde un punto de vista filosófico Lombardo explicaba que con el materialismo dialéctico "...comprendí que la filosofía no sólo es conocimiento de la realidad sino me-

dio para transformarla. De este modo se enriqueció el horizonte de mi propio ser y halle para siempre mi sitio en el mundo: el de un militante de la revolución que debe liquidar la explotación del hombre por el hombre..." 31/ El gran atractivo del socialismo para muchos intelectuales de la época consistía precisamente en que establecía una correspondencia clara ("científica") entre las categorías filosóficas y las categorías políticas, abriendo de este modo a la actividad filosófica el campo de la acción política. Con el marxismo la filosofía dejaba de ser una "sofisticación intelectual" o una preocupación por "cuestiones abstractas" o por los "problemas del ser" para convertirse en una reflexión comprometida con "la cuestión social" --el gran tema que preocupaba a nuestros intelectuales revolucionarios en los años treinta. Este desprecio por las cuestiones abstractas-- que indudablemente era una reacción, entre otras cosas, al giro filosófico del Ateneo, es decir al vasconcelismo educativo-- era otro aspecto del pragmatismo socialista. (Fue común en los años treinta escuchar opiniones como la de Nauricio Magdaleno que aclaraba que no era momento para estudiar "el alma, la vida, la muerte, el nirvana y los avatares del ser" cuando había mucha gente que moría de hambre; esta época tenía apremios "directos, inmediatos, materiales: es un tiempo de exclusiva naturaleza terrestre". 32/ Lombardo en el debate con Caso se expresaba casi en los mismo términos: "¡Y nosotros queremos seguir discutiendo los valores eternos cuando hay miseria palpable, mugre evidente, mendigos desastrosos, masas que están urgiendo el remedio claro y contundente !"

El ideal de que la educación cumpliera una función práctica

y una función económica en el sentido de aliviar la miseria de las masas no era, sin embargo, algo novedoso en los años treinta. Fue ésta una característica medular de los esfuerzos educativos oficiales y reformistas desde la presidencia de Calles. En parte como reacción al vasconcelismo educativo, 33/ pero muy principalmente como un aspecto del afán organizador y constructivo de los años callistas, la educación en esa época se concibió en función de las metas económicas y, por tanto, tuvo un enfoque eminentemente pragmático y orientado hacia la productividad. De ahí el gran entusiasmo de esos años por la educación rural y por la producción de técnicos en todas las áreas de la actividad económica y administrativa; la introducción de la "escuela activa" de John Dewey que predicaba una integración entre la escuela y la vida tuvo, bajo la aplicación de Moisés Saénz en México, un sentido económico de integrar la educación a las actividades productivas. 34/ El carácter "social" de la educación callista se basaba en la premisa de que la organización y expansión de las actividades productivas inevitablemente beneficiaría a las clases obrera y campesina. De estos años data la inexpugnable asociación entre el progreso económico y la realización revolucionaria.

Hacia finales de la década de los años veinte esta concepción comenzó a cambiar. La crisis económica que se inició en 1926 y fue agudizándose en los años sucesivos, y la agitación social que la acompañó, hicieron evidente que el esquema callista era demasiado simple. Surgió nuevamente una preocupación por

las cuestiones económicas pero ahora con nuevos elementos. Desde el punto de vista de la ideología, la gran diferencia entre estos dos periodos (presidencia de Calles y Maximato) radica en que durante el maximato se difundió mucho la concepción de que el progreso económico no bastaba para resolver la "cuestión social" entendida como la pobreza de las masas; que era necesario un nuevo elemento: la "justicia social"; el reparto de la riqueza de los ricos entre los pobres.

#### E.- La justicia y la integración social

Durante la presidencia de Calles el tema de la justicia es tuvo subordinado al gran objetivo central de la reorganización económica. La solución de la pobreza, que nunca dejó de preocupar a sus administradores, sería una consecuencia natural del progreso económico. La organización financiera sobre una base librecambista y la explotación de los recursos naturales --los dos grandes objetivos económicos propuestos por el ministro de hacienda Alberto J. Pani 35/ --aunados a la difusión y actualización de la tecnología, propiciarían naturalmente una expansión económica y con ella las masas obreras y campesinas se integrarían definitivamente a la vida económica del país. La pobreza se concebía fundamentalmente como un problema de marginación, de ineficiencia administrativa o de dependencia económica del extranjero. 36/ En 1924 se pensó que la solución a estos problemas dependía de una nueva política económica que incluyera un saneamiento administrativo y una reorganización financiera sobre una base nacionalista.

El problema de la integración económica dependía además de otros renglones de política dentro de los que la educación ocupaba un papel destacado, pero siempre subordinada al ideal de progreso económico. En términos generales se puede decir que la historia de la educación rural en estos años --sin duda a la que más importancia recibió-- puede verse como parte del objetivo central del gobierno de reconstruir la economía del país; su expansión no fue sólo un intento por educar al campesino sino por organizar económicamente al agro. 37/ El carácter de "empresa social" que tuvo la educación en estos años derivaba en gran medida de su capacidad para elevar el nivel de vida de la clase trabajadora; 38/ la capacitación técnica, la expansión del aparato educativo a las regiones apartadas y a las clases marginadas y la adaptación de la educación al trabajo se convirtieron en los instrumentos que ayudarían a resolver la "cuestión social".

Hacia finales de la década, conforme el proyecto económico callista comenzó a mostrar los primeros signos de un fracaso, esta concepción eminentemente armónica de el progreso social comenzó a modificarse. El tema de la Justicia Social surgió al primer plano del escenario político y adquirió una connotación fundamentalmente distinta; aunque tuvo diversas acepciones, un común denominador fue la noción de que el problema de la pobreza no se resolvería sin la repartición de los bienes acaparados por los ricos. Esta idea, que en sí misma no era tampoco novedosa, apareció a finales de la década como una revelación que explicaba la agitación política y la ausencia de logros revolucionarios o, más bien, el hecho de que la revolución no hubiera resuelto el problema de la pobreza de las masas.

El afán modernizador de los reconstructores callistas pronto se convirtió en impaciencia. A mediados de 1926, cuando empezaba la crisis económica, Gómez Morín escribía a Miguel Palaciós Nacedo:

A mí me vuela loco éste empujar de un lado y otro y no hayar arreglo, ni entusiasmo, ni modo de hacer cosas, en ninguno. Y nos hacemos viejos Miguel, y no componemos el mundo ¿Hay que resignarse? el mejorismo es tan lento y uno vive tan poco...39/

Si existía impaciencia entre los "mejoristas" que participaban en el gobierno, la impaciencia se convirtió en agitación entre los supuestos beneficiarios del proyecto económico callista, cuya situación económica sufrió un deterioro palpable entre 1926 y 1934.40/ La crisis que se inició en 1926 y que se agudizó con el estallido de la guerra cristera y con el "crash" económico mundial de 1929, afectó a los estratos más diversos de la sociedad mexicana. Comenzó a crecer aceleradamente el desempleo como consecuencia de la contracción económica y los sueldos de varios sectores --sobre todo la burocracia-- se estancaron o inclusive se recortaron oficialmente como fue el caso de los sueldos que pagaba la SEP a sus maestros. 41/ El éxodo rural a los Estados Unidos creció considerablemente en estos años por la ausencia de estímulos al campo e inclusive negocios solventes como los almacenes comenzaron a cerrar y a liquidar a su personal. La crisis económica se extendió en poco tiempo a grandes capas de la sociedad mexicana y consecuentemente se comenzó a pensar en la necesidad de una "solución global" a los problemas sociales.

Para muchos grupos esta solución dependía de la economía:

de un cambio en la naturaleza del sistema económico cuyo centro de gravedad sería la búsqueda de la justicia social. La economía no se asociaba igual que antes con productividad y organización, sino con justicia; ésta era la gran "verdad económica contemporánea" a la que se referían tantos discursos y artículos en estos años. La justicia social era para muchos una meta eminentemente económica y esto era precisamente lo que expresaba el socialismo. Lombardo decía que

...todos los socialismos...están de acuerdo en este hecho fundamental: hay una injusticia en el mundo y esta proviene de la falsa forma de producción y de la mala distribución de la riqueza material. La única manera de acabar con esta crisis, de acabar con este drama histórico, es socializar lo que hoy pertenece a una pequeña y privilegiada minoría, poniendo al servicio de la comunidad lo que hoy es patrimonio de unos cuantos. 42/

Aunque no existía un consenso en torno al concepto de "socialismo", lo que importa destacar ahora es que hay un cambio fundamental en la concepción del problema social: dicho en términos muy generales, resurge con nuevo vigor entre ciertos grupos la conciencia de que la pobreza de las clases trabajadoras no tiene su origen exclusivamente en la escasez sino también y muy fundamentalmente en la explotación.

El término "explotación", aunque estaba asimilado al vocabulario revolucionario desde la época de la guerra armada, en los años treinta adquirió connotaciones distintas: surgió ante una nueva concepción de la sociedad como un cuerpo fragmentado

y --esto era lo realmente novedoso-- básicamente conflictivo.

Desde que Vasconcelos inició el proyecto de una educación revolucionaria, el problema de la división de la sociedad mexicana se convirtió en uno más de los que combatiría la acción educativa pero probablemente el principal. Vasconcelos concebía la fragmentación social como un fenómeno fundamentalmente cultural: era la división entre civilización y barbarie. Por lo tanto era necesario crear una idea de la nacionalidad mexicana sobre la base de un conocimiento de nuestros orígenes históricos. El mestizaje era el elemento fundamental de la conciliación social porque además de ser por su esencia un elemento de integración racial, era el elemento cultural que definía a México como una entidad histórica singular; era en suma el elemento esencial de la nacionalidad mexicana, la "síntesis histórica" que podía unificar al país y terminar con las diferentes "facciones" que hacían de nuestra historia contemporánea una "orgia de canibales". Para Moisés Sáenz también el problema fundamental de México consistía en la diversidad de grupos sociales o más específicamente raciales: existía una "masa india y campesina" que luchaba por alcanzar un "equilibrio social" con el mestizo, y este último grupo luchaba por "desplazar definitivamente la hegemonía del criollo y afirmar su propia diligencia". Estos tres elementos, aunados a "las inevitables influencias, obligaciones y compromisos procedentes del exterior" (de los Estados Unidos), configuraban una historia de luchas y rivalidades que habían retrasado el progreso de México. 43/ La tarea primordial consistía por lo

tanto en unir a los tres grupos sociales sobre la base de un ideal nacionalista:

México cuenta con elementos de nacionalidad de primer orden. A través de la historia tales elementos han sufrido choques y entablado luchas; el proceso de unificación material y espiritual, que yo llamo integración, debe abarcar tanto la suma de las unidades constituyentes como la compenetración de sus cualidades esenciales para crear un todo armónico; mientras tal cosa no suceda no se puede, con justeza, afirmar que México sea de verdad una nación... El ideal por lo tanto es un México íntegro no solamente por su unidad material y política, sino también por la homogenización racial, por la comunidad espiritual y por la calidad ética. 44/

La unificación nacional dependía, tanto para Sáenz como para Vasconcelos, de una síntesis racial y cultural de todos <sup>que</sup> los elementos conformaban el mosaico nacional. Es importante destacar que en ambas concepciones la unidad nacional surgiría en torno a un ideal cultural cuyo valor y arraigo dependería de su capacidad para lograr una síntesis completa ("suma de las unidades constituyentes") de los auténticos valores nacionales. Sáenz aclaraba refiriéndose al equipo de administradores callistas que, siendo "...hombres prácticos... sabíamos que, tanto como saciar el hambre del espíritu y satisfacer el hambre de justicia, era preciso calmar la humilde hambre de pan" 45/ pero esto se lograría simplemente mediante un reparto paulatino de la tierra. Con ello se lograría la "unidad material", pero lo fundamental era lograr una unidad cultural y esa era la tarea primordial de la educación: "...la generalización de informaciones y conceptos, de hábitos y costumbres hasta que prive en México un tipo de vida satisfactoriamente homogéneo". 46/ "Conforme la sociología y la política conver

gen hacia un síntesis eficiente, traspasamos los linderos de lo material y entramos en la esfera espiritual. En verdad esa síntesis se nos va haciendo una religión". 47/

Hacia finales de los años veinte resurgió y ahora de una manera mas generalizada y a la vez mas específica la noción de que el principal factor de la división social no eran la multiplicidad cultural o el "caos etnológico" sino la existencia de unos cuantos explotadores que se beneficiaban injustamente del trabajo de las grandes masas trabajadoras. La división de la sociedad entre explotadores y explotadoras, entre ricos y pobres o entre burgueses y proletarios, que fue haciéndose cada vez más común conforme avanzaban los años treinta, poseía un elemento esencialmente distinto a las concepciones anteriores: la identificación de los "explotadores" como grupo social implicaba la noción de que la sociedad era un cuerpo esencialmente conflictivo: a ellos no había que "asimilarlos" dentro de una síntesis nacionalista, sino "exterminarlos" por la naturaleza misma de su papel en la sociedad. Esta idea de exterminio introducía la noción del conflicto social como un elemento necesario y prerrequisito indispensable de la armonía; no habría paz mientras la sociedad siguiera estando dividida entre explotados y explotadores. Otra diferencia importante de esta concepción era la idea, a que ya hemos aludido, de que el factor principal de la división social era el económico y no el cultural o el social. El concepto de "clases sociales" se popularizó al igual que la idea de una sociedad constituida por burgueses y proletarios.

F.- Lucha de clases o conciliación social

Esta nueva concepción de la división social introducía inevitablemente un tema que fue objeto de las mayores discusiones cuando se habló en los años treinta de socialismo: el de la lucha de clases. A raíz de este tema surgieron las principales divisiones entre los socialistas al igual que las principales críticas a este nuevo concepto, cosa que era por demás natural pues su definición determinaba los alcances del conflicto social y su naturaleza. El principal desacuerdo que surgió en relación a este tema fue el que se suscitó entre quienes apoyaban la lucha de clases contra quienes abogaban por una conciliación de éstas. Curiosamente, esta discusión terminó entablandose entre los mismos que se autodesignaban socialistas, de manera que el concepto de lucha de clases no fue un elemento esencial del socialismo de estos años.

Los orígenes de esta polémica se remontan a los tiempos de la fundación del PNR en 1929, que inevitablemente tuvo que poner sobre la mesa el peligroso tema de la ideología revolucionaria. En la convocatoria del partido para la convención de Querétaro (de marzo de 1929) se hacía claramente una invitación a todas las agrupaciones políticas a suscribir "un pacto de unión y solidaridad... que debe unificar en un solo y vasto organismo nacional a todos los luchadores de la Revolución por encima de las tendencias y de los intereses particularistas de los grupos...48/ En esta ocasión se apelaba claramente a la necesidad de un pacto de

solidaridad de todas las tendencias como garantía de la paz política y, en última instancia, de la democracia. Se pensaba sin embargo que el partido debería tener una "orientación social más definida" por lo cual, en el proyecto de programa que se dio a conocer en enero de 1929, se decía que el nuevo partido "Destinará sus fuerzas y recursos posibles al mejoramiento de las masas populares apoyándose en los Artículos 27 y 123 de la Constitución por considerar a las clases obrera y campesina como los factores más importantes de la colectividad mexicana". Al mismo tiempo se afirmaba que la educación tendería a vigorizar el concepto de la nacionalidad con un rasgo socialista que señalaba la preeminencia de los intereses de la colectividad sobre los privados.49/ Como ha dicho Portes Gil, el partido se fundó para disciplinar las tendencias divergentes de grupos regionales 50/ y la inclusión de un "rasgo socialista" en su ideología, al igual que su especial consideración por las clases obrera y campesina, servía en parte a estos propósitos. De hecho, el PNR logró absorber muchas organizaciones regionales que se llamaban a sí mismas socialistas y que habían comenzado a tener una vida política activa desde mediados de la década de los años veinte. 51/

Este rasgo socialista adoptado por el PNR tuvo sin embargo que diferenciarse muy pronto de otros socialismos que no parecían estar dispuestos a asimilarse inmediatamente al nuevo partido. En el mismo año de 1929 y con motivo de la campaña política de Vasconcelos, la directiva del PNR y otros políticos criticaron a los socialistas y radicales que apoyaron a Vasconcelos, de adoptar ideologías extranjeras ajenas a las auténticas necesidades del

país, lo que las convertía en antinacionales y antirrevolucionarias. 52/ La ideología oficial del Partido se enfrentaba a la oposición, y a una que se calificaba con el signo "radical", afirmando su nacionalismo ideológico y el rechazo a ideologías extranjeras como garantía de autenticidad revolucionaria. Desde aquel entonces, y como parte de un mecanismo de política que diferenciaba a los auténticos revolucionarios de los radicales extranjeros, quedó establecida la existencia de un socialismo nacionalista o mexicano distinto de otro que se inspiraba en doctrinas extranjeras. El rompimiento de relaciones con la URSS en 1930 parecía corroborar la ausencia de una identidad del gobierno revolucionario con el socialismo soviético.

Esta distinción entre dos formas distintas de concebir el socialismo se presentó con mucha más claridad en 1934, precisamente cuando se discutió en el seno del PNR el tipo de socialismo que debería adoptarse y si éste debería postular la lucha de clases o la conciliación social. El 27 de septiembre de 1934 el PNR envió a la Cámara de Diputados una iniciativa para reformar el artículo tercero de la Constitución y darle una orientación socialista. La iniciativa del Partido surgió cuando el tema de una reforma educativa ya había provocado una controversia a nivel nacional y existía una importante presión a favor de ésta; entre otras cosas ya se había esbozado en el Plan Sexenal y para efectos políticos la reforma era prácticamente un hecho. Faltaba sin embargo definirla y éste era el propósito que pretendía cumplir la iniciativa del Partido. En ella se establecía que la educación (en el

nivel de primaria y secundaria) "deberá basarse en los postulados de la doctrina socialista que la Revolución Mexicana sustenta" Después de referirse a la ya conocida exclusión de toda enseñanza religiosa, se decía que la nueva educación "proporcionará una cultura basada en la verdad científica que forme el concepto de solidaridad necesario para la socialización progresiva de los medios de producción económica" y que "en los actuales momentos no debe desecharse la iniciativa privada que con patrióticos objetivos concorra en forma armónica con la acción del Estado en esa obra trascendente". 53/ Ante esta declaración, en el mismo mes de septiembre se desataron protestas por parte de grupos estudiantiles, magisteriales, masones y ligas de obreros y campesinos que reprobaban la tibieza de la iniciativa. La confederación de Estudiantes Socialistas argumentó que la doctrina socialista no tenía por objeto lograr la armonía social sino, por el contrario, buscaba despertar la lucha de clases y en esto se distanciaba de la Constitución de 1917 que defendía claramente al individuo y a la propiedad privada; 54/ su socialismo —afirmaban— era el auténtico "socialismo científico". Las Juventudes Socialistas de la Revolución de México, Veracruz y Michoacán también se postularon a favor de un socialismo científico, al igual que algunas agrupaciones obreras como la Confederación General de Obreros y Campesinos que hicieron pública su protesta en contra de la tibieza del PNR. 55/ Aún más drástica fue la protesta del Bloque Nacional Revolucionario de la Cámara de Diputados a quién se había presentado el proyecto para su aprobación. En su opinión, la propuesta del PNR debería ser rechazada pues "no interpreta el sentir

de las masas trabajadoras del país ni la conciencia revolucionaria del momento presente". 56/ Estos diputados adjuntaron a su protesta un proyecto distinto de reforma basado en el "socialismo científico".

Cuando la iniciativa del PNR fue aprobada por el Congreso un mes más tarde, es decir en octubre de 1934, se reiniciaron las protestas porque la reforma no era clara o lo suficientemente radical. Las protestas provinieron prácticamente de los mismos grupos y los argumentos eran los mismos. En el Primer Congreso de Educación Socialista convocado por la Cámara Nacional del Trabajo en el mes de noviembre, un grupo mayoritario compuesto por profesores de provincia que encabezaban los maestros tabasqueños proponían, ya después que la reforma había sido aprobada, que el proyecto educativo fuera más radical. 57/ En realidad, la discusión sobre el "grado de radicalismo" que estaba implícito en la reforma socialista, continuó inclusive durante los primeros años del cardenalismo y se siguió hablando de la necesidad de "incluir la lucha de clases" para dar una auténtica coherencia al reformismo socialista. 58/ Alberto Bremauntz y Alberto Coria, los dos michoacanos que habían abogado por el materialismo dialéctico y la lucha de clases, interpretaron el proyecto aprobado como un triunfo de las fuerzas reaccionarias aliadas al callismo que sólo se preocupaban por los aspectos anticlericales de la nueva educación. 59/ Lombardo por su parte, en su discurso pronunciado durante el Primer Mitin de Orientación Proletaria Organizado por la Confederación General de Obreros y Campesinos de México, dijo que el úni



co socialismo auténtico era el científico que incluía el materialismo dialéctico y la lucha de clases. Según el,

Hablar de un "socialismo mexicano", de un socialismo de la Revolución Mexicana" es ser ignorante de solemnidad o necio. No puede haber un socialismo mexicano por la misma razón que no puede haber una química mexicana... El socialismo, según se ha dicho ya es una explicación del universo, una teoría de la historia y una táctica internacional de acción política... Lo que ocurre en realidad —explicó—, es que los que hablan de un "socialismo mexicano" se dan cuenta de que es peligroso para sus intereses personales y para los intereses de la clase a la que están unidos ideológicamente, que la masa conozca bien las causas y las perspectivas del socialismo verdadero. Pero como al propio tiempo no se atreven a contrariar la corriente de opinión revolucionaria que en todas las naciones resquebraja el edificio carcomido del régimen burgués, creen proteger sus bienes y contentar al proletario postulando un socialismo "sui generis": el socialismo mexicano. Ahora bien, este "socialismo mexicano" visto como doctrina política no es sino el fascismo. 60/

Aunque la idea de una reforma socialista de la educación había despertado el entusiasmo de muchos grupos, tanto el planteamiento del PNR como el artículo aprobado provocó las críticas de muchos simpatizantes de la reforma. La causa aparente eran las diferencias doctrinales que abrían un abismo entre el auténtico socialismo --el científico-- y un socialismo "para madres de familia" como calificó Lombardo al del artículo tercero reformado. Como hemos visto, uno de los temas doctrinales más controvertidos era el de la lucha de clases, pero, al analizar los argumentos de los "socialistas científicos" al respecto, las diferencias no parecen ser tan grandes o por lo menos tan claras como aparecían a los protagonistas. Lombardo hablaba de la nece

sidad de "incluir en el texto" la lucha de clases y el materialismo dialéctico; "si la escuela enseña estas verdades, contribuirá a la formación de la conciencia de clase. Y no pedimos más que esto; lo demás será hecho por el proletariado mismo en el instante histórico preciso". 61/ Esta idea lo convertía en un "extremista" y lo obligaba a ir en contra del "espíritu general" de la Constitución de 1917, en contra del PNR y del Plan Sexenal como él mismo lo expresó. Su concepto de la lucha de clases era, sin embargo, extremadamente vago e inconsistente. Las contradicciones eran múltiples: se decía por un lado que la lucha de clases era un hecho histórico y "científico" indiscutible pero al mismo tiempo se luchaba porque se incluyera en la Constitución como si de esto dependiera su cumplimiento. Por otro lado se decía que para que la lucha de clases se llevara a cabo era necesario crear una conciencia de clase porque éste era el único medio para favorecer una "comprensión cristiana entre las clases" (Lombardo 1924) y terminar con el "individualismo egoísta" autor del caos contemporáneo. Se hablaba indistintamente de la lucha de clases y de la terminación de las clases sociales, sin explicar cuál sería el "momento preciso" y, sobre todo, la manera en que se pasaría de una a otra; no se decía ni siquiera que se trataba de dos etapas sucesivas. Más aún, Lombardo hablaba simultáneamente de la necesidad de la lucha de clases y de la evolución no violenta de México hacia el socialismo:

El punto de vista socialista es cambiar el actual estado de cosas en las colectividades humanas o bien por un sistema rápido y violento para acabar con las formas de gobierno actuales

y llegar a la dictadura del proletariado, como en Rusia, o socializando las riquezas por medio de una transformación lenta. Los laboristas de México no son bolcheviques, no quieren transformar por medio de la violencia la sociedad, pues piensan que hay utonías que son un crimen entre las clases trabajadoras porque conducen al fracaso como les sucedió a los laboristas de Italia. 62/

Las críticas del Bloque Nacional Revolucionario de la Cámara de Diputados al proyecto del PNR eran igualmente confusas al respecto. Se pedía que se quitara del texto la parte referente a la formación de la "solidaridad necesaria" para la "socialización progresiva de los medios de producción", pues "podrían despertarse suspicacias en el sentido de que deseamos colocar las transformaciones sociales que requiere México en un terreno evolutivo e indeterminado en cuanto a tiempo", pero en el siguiente párrafo se aclaraba que:

No consideramos de peligro la supresión de las palabras anteriores porque debemos de partir de la base de que estamos legislando en materia de Educación y no en el ramo de trabajo; en consecuencia nos proponemos únicamente, por lo pronto, a educar a las nuevas generaciones para prepararlas y capacitarlas para la hora histórica en que es indispensable el cambio de régimen tipo burgués de nuestra patria. No nos ponemos al margen de la Constitución ni nuestras reflexiones pueden traer la deducción lógica de una promesa inmediata de cambio a la estructura económica de México. 63/

Las ideas de los senadores radicales no eran demasiado distintas. Al analizar el proyecto, el senador Soto Reyes aclaraba que

...nunca ha pasado por la mente de los que he-

mos estado impugnando la reforma educativa, por considerarla tibia, la idea de que México ha llegado a su momento histórico en el que puede cambiar su estructura económica.

Nosotros únicamente decimos que las teorías socialistas que impregnaron la mente de Marx, esa bellas concepciones contenidas en su "Manifiesto Comunista" glosadas ya en esta tribuna, y las que contiene la obra "El Capital", no son sino tendencias, orientaciones elevadas, encaminadas hacia un cambio de la mentalidad de la juventud de México, cuyo cambio será benéfico para un futuro lejano, para un futuro remoto. 64/

Bremauntz y Coria también pensaban que la transformación socialista debería ser pacífica y paulatina; después de aclarar su afinidad con el "socialismo científico" decían: "Consideramos que los señores generales Calles y Cárdenas han marcado el preciso momento histórico de la transformación educativa del país para orientar la enseñanza hacia el ideal socialista" pero aclaraban que

La implantación de la enseñanza socialista en la República, al aprobarse la reforma al artículo 3º, no significa la inmediata transformación económica del régimen en que vivimos, significa la preparación del material humano que necesita la revolución para continuar y afirmar su obra. 65/

Las diferencias entre los abogados de la lucha de clases y los que proponían la solidaridad social se hacían cada vez más tenuous, a pesar de que la agitación ideológica entre las facciones de radicales y moderados era enorme, aún en el centro mismo del aparato gubernamental en el Congreso y en el PNR sobre todo.

El problema fundamental para los abogados del "socialismo

científico" era la imposibilidad de admitir lo que parecía ser una premisa obvia de su argumento: el reconocimiento de la violencia social como un elemento consustancial a la lucha de clases y necesario para el surgimiento posterior de una sociedad sin clases. La imposibilidad de aceptar la violencia como un postulado doctrinal hizo que los "socialistas científicos" no fueran tan distintos como pensaban de los "socialistas a la mexicana", y que la discusión entre ambos no tuviera la relevancia que ellos pensaran y que algunos autores le han reconocido. Finalmente ambos grupos estaban comprometidos en la tarea de consolidar un gobierno fuerte para lo cual se requería la participación y el apoyo de los más amplios sectores; se trataba de una generación destinada a la pacificación y a la reconstrucción nacional para quienes el tema de la violencia debería estar definitivamente abolido; era un hecho del pasado.

Dentro de este esquema de pensamiento, el concepto de "explotación" no pudo tener la connotación dinámica y revolucionaria que posee por ejemplo en la teoría marxista. Una de las grandes aportaciones del pensamiento marxista fue interpretar las necesidades de las masas en términos políticos. El concepto de "explotación" es el que transformó la búsqueda de una solución a la "cuestión social" en un elemento político; por esta razón el fenómeno de la explotación, tuvo que estar asociado a una teoría sobre la revolución en donde el elemento dinámico era la lucha de clases. 66/ Para nuestros reformistas en los años treinta, la exclusión de la violencia como precondition para la desaparición

de las clases sociales, impidió que existiera la posibilidad de una victoria total de los proletarios frente a sus explotadores. A pesar de que el concepto de "explotación" siguió utilizándose profusamente en el vocabulario revolucionario, tanto de radicales como de moderados, no pudo concebirse una solución real y definitiva a este fenómeno que fuera consistente con su propia retórica. Se tuvo que pensar por lo tanto, como veremos más adelante, en una solución de un lado político y de otro lado moral; que incumbía primordialmente a la conciencia.

#### G.- Contra radicales y reaccionarios

El tema de la explotación y los límites de la violencia social quedaron muy confusos en la retórica de la época. Al comienzo de la década de los años treinta el vocabulario radical comenzó a volverse mas extremoso y logró crear una auténtica alarma pública que temía el advenimiento de un régimen estilo soviético. Dentro de los círculos oficiales este vocabulario era visto con desconfianza fundamentalmente porque contravenía el espíritu conciliador que se había pretendido dar a la ideología oficial y, consecuentemente, medraba la popularidad del nuevo espíritu reformista. La lucha en contra del radicalismo se inició desde el PNR y sus argumentos principales fueron la necesidad de crear una solidaridad social entre las diversas clases; la defensa de los principios emanados de la Constitución de 1917 --muy en particular la propiedad privada-- y la defensa de la familia como el núcleo social más importante. Estos eran los tres puntos principales que

contenía el proyecto de reforma al artículo tercero presentado por el PNR ante las cámaras legislativas. Dicho proyecto había surgido para apaciguar la inquietud que despertaron las peticiones de una reforma educativa radical, pero sus argumentos no eran propiamente una respuesta sino una reafirmación de la ideología del partido; la propiedad privada nunca había estado realmente amenazada y menos aún la familia. 67/

El PNR adoptó y mantuvo siempre una posición moderada que sirvió más para proyectar una imagen pública de cordura frente a proyectos reformistas "descabellados", que para ofrecer una alternativa ideológica al radicalismo. [Como veremos mas adelante, los argumentos de los radicales a favor de la lucha de clases y de una transformación socialista de la sociedad no eran tan subversivos como se pensaba, entre otras cosas porque carecían de una noción clara de lo que ello significaba y de un proyecto concreto para llevarlo a cabo. El debate con los moderados se sucitó por diferencias en una terminología que no correspondía realmente a dos proyectos políticos muy distintos. La ausencia de una auténtica confrontación ideológica muestra hasta que punto las ideas habían pasado a un segundo plano y los enfrentamientos se llevaban a cabo en función de intereses políticos concretos: los de una serie de líderes que abanderaban grupos descontentos dispuestos a aprovechar la apertura política que ofrecía el Partido en aquellos momentos.] Radicales y moderados eran dos divisas que identifica**ba**n facciones políticas mas que alternativas ideológicas el enfrentamiento verbal, sin embargo cumplía una función política.

El silencio de Calles frente al escándalo que estaba provocando el proyecto de una reforma educativa permitió que se prolongaran los enfrentamientos. Aunque Bremauntz y Coria trataban de hacer pensar que tanto Calles como Cárdenas eran partidarios de un proyecto radical 68/, el PNR pensaba que la moderación con taría con el respaldo de Calles como había sucedido con la aprobación del Plan Sexenal. En aquella ocasión Calles había expresado que

sé que pueden presentarse otros programas más radicales... [pero] hacer experimentos sociales a costa del hambre de las multitudes es un crimen. Todos los que proponen planes irrealizables son insinceros. Ellos saben que mienten. Creen que luego será muy fácil traicionar sus plataformas y burlarse de sus promesas. Por supuesto que se engañan. No sabrán luego cómo salir de su propia trampa. Las masas no los perdonarán y acabarán triturándolos. 69/

Desde el punto de vista del proyecto presentado por el PNR, la reforma educativa era una expresión del progresismo del gobier no revolucionario, pero sobre todo de la cordura y moderación con que se pretendía encauzar la evolución del país. Era, desde cierto punto de vista, una medida conservadora para neutralizar la "ola de radicalismo" que amenazaba con desestabilizar a la éli te política que el partido había logrado concentrar. Por lo que se refiere a la ideología, la postura del PNR se apoyaba en la idea de que la solidaridad social sería el principio fundamental para un progreso democrático y que dicho progreso sería paulatino y no representaría un rompimiento con la herencia ideológica de la Revolución.

El proyecto de reforma, sin embargo, no sólo tenía que confrontarse a los "radicales", sino también y muy principalmente a los "reaccionarios" pues supuestamente había surgido para terminar con ellos. Los argumentos en contra de la reacción ya han sido analizados en páginas anteriores; en este momento baste recordar el hecho de que contenían una noción de violencia, a estas alturas incompatible con el espíritu de conciliación social que supuestamente animaba y, más aún, daba coherencia a la ideología de los reformistas moderados.

La violencia en contra de la reacción estaba casi siempre presente en la argumentación reformista y, en muchas ocasiones, estaba reforzada por la acción gubernamental. Fueron estos los años en que se gestó la llamada "segunda cristiada"; en que se volvieron mas estrictos y comenzaron a funcionar efectivamente los mecanismos de inspección y registro para las escuelas particulares; en que se empezó a denunciar la presencia de elementos reaccionarios en la universidad, lo que mas tarde concluiría prácticamente a un "boycot" de esta institución por parte del gobierno central. En los estados, algunas autoridades locales volvieron a hacer efectiva la restricción al número de sacerdotes autorizados para impartir los cultos. Eran años de una gran violencia verbal (sobre todo en contra de los "reaccionarios") que aparecía de una manera cada vez mas abierta en los periódicos, en los manifiestos políticos y en las arengas públicas. Desde el punto de vista de la ideología, este elemento daba una gran contradicción al reformismo moderado que comenzaba a perfilarse como la

ideología oficial. Aún dentro de la gran moderación del PNR y de sus reiteradas apelaciones a la necesidad de una conciliación social, se escuchaban demandas como la de Arnulfo Pérez en la convención del Partido en 1933, que hacía incapié en la necesidad de "arrancar de las garras de la religión a todos los hombres, mujeres y niños, luchar contra el clero y --lo debemos decir con coraje-- luchar contra Dios". 71/ El mismo proyecto de reforma presentado por el PNR, además de excluir de la actividad educativa a los miembros de corporaciones religiosas, decía que el socialismo infundiría los "...principios y posiciones de lucha que hasta el presente se estiman eficaces para arrancar las costras de nuestros egoísmos y para estructurar la nueva vida", entendiéndose claramente por "egoísmos" los que fomentaba la religión católica. En términos generales era una opinión unánime entre radicales y moderados que el concepto socialista de la educación, a diferencia del laico, permitiría un combate abierto en contra de los dogmas de la religión; una acción desfanatizadora que ayudaría a la transformación de las conciencias de los educandos.

La lucha en contra de la "reacción" excedía la mera refutación del dogmatismo religioso. Como hemos visto, era común pensar que "...las creencias religiosas son un agente eficaz de acción social puesto al servicio de los explotadores" 72/ y consecuentemente la lucha se extendía también en contra de los "ricos explotadores" que al parecer no siempre coincidían con los industriales. Calles por ejemplo, al mismo tiempo que hablaba de la necesidad de liberar a las masas de los "enemigos reaccionarios" opina-

ba que la actuación de las organizaciones obreras se estaba apartando de los intereses de la nación porque debía considerar al industrial como su aliado y no como su enemigo. 73/ (Reaccionarios eran también los universitarios que abogaban por la libertad de cátedra pues su postura se apoyaba en los principios liberales que habían fomentado el egoísmo y la desorientación contemporáneas. La reacción estaba constituida por grupos diversos cuya identidad social e ideológica era enormemente cuestionable.

La lucha simultánea en contra de reaccionarios y radicales dejaba límites muy reducidos a la coherencia ideológica. El argumento a favor de la conciliación social era difícilmente compatible con la lucha por la desfanatización. Lo mismo sucedía con los ataques al liberalismo y la defensa de la Constitución de 1917.)

## II.- El socialismo: una revolución de la conciencia

Pero más allá de la incompatibilidad de los argumentos mismos, posiblemente la mayor contradictoriedad era la que existía entre el proyecto educativo mismo, encaminado hacia el logro de una mayor justicia social, y el resto de la actividad política, muy en particular la política económica. Posiblemente nunca en la historia de México ha existido un proyecto social más alejado de la trayectoria general del gobierno que el de la educación socialista en los años treinta. Lo que importa destacar en este caso no es el hecho de que se pregonara un socialismo mientras el país avanzaba decididamente hacia un desarrollo de tipo capitalis

ta. Lo importante es el hecho de que haya surgido una ideología, que se ostentaba como portadora del cambio social, completamente independiente de la realidad sobre la que iba a operar. La preocupación por las ideas en estos años no estaba vinculada a una reflexión sobre la realidad presente. Se hablaba siempre de la sociedad en un futuro lejano sin preocuparse siquiera sobre las etapas de la evolución hacia el futuro. Sólo se conocía la primera: que el origen de todo cambio radicaba en una modificación de la mentalidad de los individuos; la revolución tendría por lo tanto que iniciarse en las conciencias. Esta creencia es un punto cardinal para comprender el verdadero sentido de la reforma socialista de 1934, y en general los límites y contradicciones del espíritu reformista surgido desde finales de la década anterior.

La fe en la conciencia como el agente decisivo del cambio social surgió posiblemente también ante el fracaso económico del proyecto callista. El enorme pragmatismo de aquellos años, el afán por transformar la realidad material del país (la situación del agro, la organización financiera etc.) derivó hacia finales de los años veinte en un proyecto aparentemente opuesto: el de transformar al hombre a través de su conciencia y no directamente a la realidad. La sensación de fracaso revolucionario que fue generalizándose cada vez más, partía de la noción de que el cambio material del país no podría llevarse a cabo sin la previa transformación del material humano. Esta noción había sido parte medular del pensamiento "racionalista" y del anticlericalismo que

privó en los años de la guerra cristera, pero poco a poco se fue acentuando hasta convertirse en la única salida. Conforme se agudizó la crisis económica y política durante los años del maximato, el afán de un cambio revolucionario comenzó a recaer cada vez más en la conciencia de los ciudadanos. La falta de una "conciencia revolucionaria" fue también la explicación que se dió como última causa de la crisis tanto política como económica; los conceptos de "revolucionario", "reaccionario" o "radical" se referían también, casi exclusivamente, a estados mentales.

Esta fe en la conciencia hizo que el debate ideológico se convirtiera de hecho en un campo de batalla de primera importancia para la política. La violencia armada fue desapareciendo paulatinamente conforme se vencieron los peligros militares como el escobarismo, o directamente políticos como a Vasconcelos en 1929; sin embargo, la violencia ideológica fue creciendo y se convirtió en una auténtica logomaquia que se alejaba cada vez más de los conceptos y se ceñía exclusivamente a las palabras: los socialistas científicos como hemos visto no se diferenciaban tanto de los socialistas a la mexicana y por lo mismo las diferencias entre radicales y moderados no se basaban realmente en una discrepancia ideológica; se hablaba de los explotadores pero nunca se les identificaba como grupo social de modo que la explotación se convirtió en una categoría mental cada vez más abstracta; lo mismo sucedía con la idea de justicia social al estar completamente desvinculada de un programa político encaminado a su realización. La maleabilidad de las ideologías y la poca importancia que se pu

so en darles una coherencia lógica, demuestran hasta que punto la ideología (como cuerpo de ideas) desempeñaba un papel secundario. Era, como veremos más adelante, un factor de la lucha política de facciones, pero no sólo eso; era también la expresión de un sentimiento que, por su incompatibilidad con los imperativos políticos del momento, no pudo jamás integrarse como un cuerpo de ideas orientado a operar un cambio directo sobre la sociedad.

Bien vista, la gran retórica reformista de estos años estuvo dirigida mucho más hacia la exaltación sentimental de los ciudadanos, que hacía la necesidad de conformar una nueva manera de pensar basada en los postulados de un nuevo pensamiento. El sentimiento a que se apelaba era el de la conmiseración hacia el espectáculo de la pobreza y el de la indignación hacia la injusticia que la provocaba. No era pues, tanto, una cuestión de ideas sino de sentimientos. En un momento dado inclusive se temió que el simple despertar de los sentimientos humanitarios del pueblo encarnara en ideologías que podían ser subversivas; Ezequiel Padilla por ejemplo desde los pináculos del PNR describía el socialismo mexicano --al que defendía en contra del socialismo científico-- no como ideología política sino como un mero sentimiento de indignación:

Su primera característica --la del socialismo mexicano--: es un movimiento exclusivo de las clases trabajadoras; del clamor, la protesta contra las injusticias sociales de la vida económica; no enarbolaba un pensamiento político ni sustentaba una bandera religiosa, su combate es la ruda contienda reivindicadora contra la eterna explotación de las masas. 74/

Quizá la mejor prueba de que el "socialismo" no se concibió

propriadamente como ideología política, en el sentido de que altera ra las relaciones de poder o la estructura del Estado, es el hecho de que nunca haya surgido siquiera la preocupación por elaborarla. Se apelaba fundamentalmente a los sentimientos humani tarios y por eso el ímpetu transformador estaba dirigido a la conciencia. El resto de la transformación social se llevaría a cabo tan sólo como una consecuencia natural. El mismo Lombardo, sin duda quien más se preocupó por definir el pensamiento socia lista, depositaba toda su confianza del cambio social en la conciencia de los individuos: la escuela socialista "contribuirá a la formación de la conciencia de clase. Y no pedimos más que esto; lo demás será hecho por el proletariado mismo en el instante histórico preciso". 75/

acionalistas y socialistas hablaban de la necesidad de "moldear la conciencia de los niños y jóvenes" y, como hemos visto, el tema de la "conciencia de clase" fue un aspecto esencial del pensamiento socialista. El gran debate entre "socialistas científicos" y "socialistas a la mexicana" terminó finalmente en un acuerdo sobre la necesidad de fomentar la "conciencia de clase"<sup>76/</sup>, ya fuera para llevar a cabo la lucha de clases o la conciliación social. Calles fue el principal abogado de que la reforma se circunscribiera a la conciencia aduciendo que se vivía ya una nueva etapa revolucionaria. El 20 de julio de 1934 en un famoso discurso pronunciado en Guadalajara, Calles declaró que

La revolución no ha terminado...es necesario que entremos en un nuevo período revolucionario psicológico: debemos entrar y apoderarnos de las conciencias de la juventud porque son y deben pertenecer a la revolución... no podemos

entregar el porvenir de la patria y el porvenir de la revolución a las manos enemigas. Con toda maña los reaccionarios dicen que el niño pertenece al hogar y el joven a la familia; esta es una doctrina egoísta porque el niño y el joven pertenecen a la comunidad... y es la revolución la que tiene el deber imprescindible de las conciencias, de desterrar los prejuicios y de formar una nueva alma nacional. 77/

Este llamado a la conciencia, a los sentimientos de conmiseración ante la pobreza y la injusticia, no eran en realidad sino un intento por conformar una nueva moral y no propiamente una nueva ideología. La creación de una sociedad justa, una vez excluía la violencia como medio y defraudada la fe en el progreso, no podía llevarse a cabo sino apelando a la bondad humana. La justicia sería por lo tanto una consecuencia de la nueva moral, de la redención del "alma nacional".

La nueva moral estaba orientada hacia la solución de la "cuestión social" en su sentido más amplio. Se definía como la necesidad de combatir una serie de vicios que abarcaba desde el alcoholismo (que en varios sitios como Tabasco y Sonora estuvo claramente asociado a los objetivos de la nueva educación) hasta la corrupción, la creencia en los mitos o la irracionalidad de la fe católica, pero en el primer plano figuraba el egoísmo. La moral socialista basaba su contenido ético en el sentimiento de compasión ante la miseria y el egoísmo se convertía por lo tanto en el enemigo social por excelencia. Se pensaba que la compasión es la única fuerza que puede unir a las diferentes clases de la sociedad, es decir, el rechazo al egoísmo. Se pensaba que el interés de la totalidad era, de manera casi automática, antitético al interés particular del ciudadano y por esta razón se repetían in-

cesantemente conceptos como el de la necesidad de combatir el "egoísmo individualista" propio de las doctrinas decimonónicas y la idea de una "preeminencia de los intereses de la colectividad sobre los intereses privados". Estos temas que aparecen desde 1917 se vuelven cada vez más fundamentales en la retórica oficial hasta llegar a la noción extrema expresada por Calles de que la "comunidad" --y no los padres de familia individualmente-- es la dueña y responsable de las conciencias de los niños y jóvenes.

Se intentaba exaltar la conciencia social de muy diversas maneras. No solamente a través de discursos y declaraciones políticas condenando a ricos y católicos por explotar al pueblo. Se apelaba a la razón, como lo hizo Lombardo al hablar de la explotación como una verdad científica evidente para el hombre contemporáneo, pero sobre todo se apelaba a los sentimientos humanitarios. Era una moral sentimental que encontró una expresión más acertada, o por lo menos más popular, en el muralismo de esos años que sintetizaba en figuras el simplísimo esquema de la ideología que tantas palabras utilizaba: el pueblo, víctima del clero y los explotadores capitalistas, avanza hacia la modernidad guiado por la luz de la ciencia y de las doctrinas socialistas.

La clase trabajadora era la clase del futuro y su pobreza era en cierto modo una forma de virtud. 78/ La preocupación por la pobreza se convirtió en el principal foco de atención como es propio en toda moral social; en ocasiones la justicia ante la miseria se concebía más como la necesidad de homogeneizar a la so-

ciudad que propiamente de hacer justicia; para Calles y los norteños, la "igualdad social" respondía más a la necesidad de orden que a la de justicia, y por eso se decía que era necesario "homogenizar las conciencias" o inclusive se habló de "homogeneizar los sentimientos". Para otros la justicia se llevaría a cabo a través de la comprensión y la caridad; el método no era demasiado distinto al de la religión católica y ello explica actitudes como la de la Confederación Nacional de Estudiantes, formada en su mayoría por estudiantes católicos y liberales, que en 1933 decidió "abandonar el socialismo cristiano que informó algunas de las bases de las organizaciones estudiantiles del país y sustituir las por el socialismo marxista". 79/

Jorge Cuesta había criticado al vasconcelismo educativo por intentar erigir a la escuela en Iglesia del Estado y es verdad que desde aquellos años la labor educativa se había concebido con una mística religiosa de salvación. Pero si el desarrollo institucional del aparato educativo desde 1924 equivalía a una edificación eclesiástica, por cierto muy vigorosa, el ímpetu reformista de los años treinta correspondía entonces a la necesidad de formular una religión para la nueva iglesia. El Estado había combatido al clero por su intromisión en el ámbito de las obras pías, pero en los años treinta el proceso parecía haberse invertido: el Estado pretendía hacerse cargo de los asuntos de la conciencia y de la moral. La construcción de una nueva moral sin el concurso de una religión institucionalizada, constituía un elemento fundamental para reforzar el papel del Estado, ahora no sólo como cabeza política o promotor económico, sino como autoridad moral.

Notas al capítulo III.

- 1 / Kobayashi, José María. et. al. Historia de la Educación en México. S.F.P. México. 1976. p. 120
- 2 / Mena, José de la Luz. La Escuela Socialista: su desintegración y fracaso. El Verdadero Derrotero. México 1941. Antonio Sola # 11 p. 251
- 3 / Excelsior. (octubre, 3 1929).
- 4 / Mayo, Sebastián. La Educación Socialista en México. El Asalto a la Universidad Nacional. Ed. BEAR, Argentina. 1964. p. 41
- 5 / Lenin había sido un gran abogado del argumento de que la pobreza no se resuelve exclusivamente a través de la socialización, sino también mediante la tecnificación. En una ocasión, cuando le pidieron que expresara en una frase la esencia y los objetivos de la revolución de octubre respondió: "Electrificación y soviets".
- 6 / Lerner, Victoria. Historia de la Revolución Mexicana. Período 1931-1940. La Educación Socialista. vol. IV # 17. El Colegio de México. 1979. p. 28
- 7 / Mena, José de la Luz. De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado. Jalapa, Veracruz. Oficina tipográfica del Gobierno del Estado. Segunda edición. 1926
- 8 / Bassols, Narciso. prólogo a las Memorias de la S.F.P. de 1932 en Obras. Ed. F.C.E. México, 1964 p. 126
- 9 / Lerner, Victoria. op cit. p. 70
- 10 / Zea, Leopoldo. El Positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia. F.C.E. México. 1968. p. 207.
- 11 / "La reglamentación del artículo 3º constitucional". diciembre 15, 1931. en Bassols, Narciso. op. cit. p. 119. (el argumento completo aparece en el inciso "D" cap. I de este trabajo).
- 12 / La Iglesia católica romana atravesó por un período de cambio, tanto en su organización como en la interpretación de su doctrina, sobre todo durante el papado de León XIII (1878-1903). Este monarca se preocupó por renovar los principios de la Iglesia que habían permanecido estáticos y renuentes al cambio por muchos años (ver por ejemplo las encíclicas quarta Cura; sobre los principales errores de la época y Syllabus; de los errores mundanos promulgadas por su antecesor pío IX en 1864). La reno

vación propuesta por León XIII aparece compendiada en una larga serie de encíclicas de las cuales las más innovadoras son Aeterni Patris; restauración de la filosofía cristiana y la Rerum Novarum; condición de los obreros. En ellas se habla de la necesidad de fomentar la enseñanza de las ciencias y de que el hombre se guíe en todas sus acciones por la razón, pues ninguna de ambas se opone, en un sentido profundo, a la fe, sino que en cierto modo la favorece. En Aeterni Patris (1879) se hace referencia al hecho de que "los enemigos del cristianismo, para pelear contra la religión, tomar muchas veces de la razón filosófica sus instrumentos bélicos, así los defensores de las ciencias divinas toman del arsenal de la filosofía muchas cosas con que poder defender los dogmas revelados. Y no se ha de juzgar que sea pequeño el triunfo de la fe cristiana porque las armas de los adversarios, preparadas por arte de la humana razón para hacer daño, sean rechazadas poderosa y prontamente por la misma humana razón". Colección de encíclicas y documentos pontificios. Acción católica Española. Publicaciones de la Junta Técnica Nacional. Madrid. 1955. p. 564 (todas las encíclicas aquí referidas aparecen en esta misma obra).

Aunque en su encíclica quod aenostolici; socialismo comunismo y nihilismo (1878). León XIII había enfatizado categóricamente la incompatibilidad de estas doctrinas con la católica, en su encíclica Rerum Novarum (1891) había quedado clara la preocupación de la Iglesia por el mejoramiento social de las clases trabajadoras.

Estrictamente desde el punto de vista de las ideas, el concepto que manejan los anticlericales mexicanos de estos años sobre la oposición irreductible entre fe y razón, y entre religión y justicia social eran completamente anacrónicas para los informados en las nuevas doctrinas de la Iglesia.

13/ Zea, Leonoldo. op.cit. p. 220.

14/ Ibid. p. 131

15/ Idem.

16/ Citado en Caso, Antonio. El problema de México y la ideología nacional. Biblioteca Universo. Ed. Cultura. México 1924. p. 57

17/ Bremauntz, Alberto. La educación socialista en México: antecedentes y fundamentos de la reforma de 1931. México. 1943. p. 190-191. También en Lerner, Victoria. op. cit. p. 71

18/ Fortes Gil, Emilio. La escuela y el campesino. P.N.R. Biblioteca de cultura social y política, 1936. p. 29

19/ Debate Caso-Lombardo en la Universidad. En Idealismo vs mate-

rialismo dialéctico. Ediciones Lombardo. México. 1975. (Esta obra reproduce íntegramente el debate).

- 20/ Ibid p. 30. Esta y las demás referencias al debate Caso-Lombardo fueron extraídas de la misma obra. p. 23 a 56.
- 21/ Cabe aclarar que en el transcurso de este debate Lombardo, teniendo que ser consecuente con su propio argumento sobre la evolución de los valores culturales, acepta que las "verdades sociales" de hoy pueden no ser las mismas que las del siguiente siglo. La "ciencia" aplicada a la sociedad era inevitablemente mutable: "sustentar un credo [ hoy ] no significa tenerlo para la eternidad", dijo Lombardo.
- 22/ Antonio Caso fue uno de los principales intelectuales preocupados en dar a la ideología revolucionaria una orientación "moderna". Es interesante conocer sus puntos de vista sobre la modernidad que aparecen en El problema de México y la ideología nacional (op. cit.) escrita aún en 1923; antes de que comenzara la reacción contra el vasconcelismo educativo.
- 23/ citado en Millán, Josefina. Prólogo a El águila y la serpiente de Martín Luis Guzmán. Ed. Promexa. México, 1980. p.IX
- 24/ Caso, Antonio. op. cit. p. 49.
- 25/ Ibid. p. 59.
- 26/ Lombardo Toledano, Vicente. Prólogo a Individualismo vs materialismo dialéctico. op. cit. p. 12 (Este prólogo fue escrito en 1963).
- 27/ Ibid. p. 12
- 28/ Idem.
- 29/ Ibid. p. 14
- 30/ Es difícil apreciar hasta qué punto la evolución intelectual de Lombardo es un caso particular que no se pueda comparar al de sus contemporáneos que abrazaron las ideas socialistas. Ciertamente no se puede pretender que la reacción de éstos en contra del "idealismo espiritualista" haya sido tan conciente y deliberada como la de Lombardo. Esto sólo podía sucederle a un intelectual preocupado por la filosofía, de los que no había muchos. Sin embargo, a un nivel mucho más intuitivo, es claro que existe una reacción a partir de la presidencia de Calles en contra del "vago humanismo" de la época de Vasconcelos, que se manifestó como un marcado afán por lo práctico, por lo concreto, que favoreció la aceptación de las ideas socialistas.

31/ Ibid. p. 14-15

32/ Lerner, Victoria. op.cit. p. 28.

33/ Es importante recordar que hubo una gran dosis de pragmatismo en el esfuerzo educativo de Vasconcelos: su campaña de alfabetización no tuvo ningún equivalente durante el callismo ni en los años del maximato; él dió el primer gran paso para crear un sistema escolar que llegara a los lugares más apartados del campo mexicano. Fue también Vasconcelos quien envió a Doña Eulalia Guzmán a los Estados Unidos para que estudiara los métodos de la "escuela activa" que tanto éxito tendría en años posteriores. La reacción en contra del vasconcelismo educativo fue sobre todo un rechazo al ideal humanista que estuvo detrás de su política, pero que no necesariamente la hacía impráctica. Los norteños que participaron del callismo no comprendían la magnitud de este ideal y caricaturizaron la labor educativa de Vasconcelos aludiendo exclusivamente a aspectos como la distribución de las ediciones de "Clásicos de la literatura universal" entre los campesinos que, si bien era una ambición poco realista, no constituía sino un aspecto menor de la educación campesina.

34/ Este fue el afán general de los educadores callistas que tuvo su expresión más acabada en los experimentos educativos rurales. La expansión del sistema escolar en el campo en estos años no fue solamente un intento por educar al campesino, sino un esfuerzo gubernamental por integrar económicamente al agro. Este esfuerzo se caracterizó por la creación de una red de escuelas centrales agrícolas que estaba orientada fundamentalmente a aumentar la facultad de producción y consumo entre los campesinos de cada región. Moisés Sáenz dio a este afán productivo una dimensión más profunda introduciendo una pedagogía y una auténtica filosofía educativa que, si bien incluía otros aspectos (como la idea de una integración racial etc.), nunca perdió de vista el objetivo de que la educación reforzara la actividad económica de las comunidades. Su idea de que era necesario integrar la educación a la vida (eje de su filosofía educativa) aludía muy principalmente a la vida económica.

35/ En su discurso en el Primer Congreso Nacional de Industriales, pronunciado como secretario de Industria de Carranza, Pani propuso estas dos medidas que a su parecer serían la clave de un saneamiento de la economía nacional. Citado en Krauze, Enrique. Historia de la Revolución Mexicana. La reconstrucción económica, período 1921-1928. vol. IV, # 10. El Colegio de México. México 1977. p. 15-16.

36/ El problema de la ineficiencia administrativa iba desde la inexistencia hasta la existencia de enfoques erróneos sobre la administración pública. En este mismo discurso, por ejemplo, Pani di-

ce estar "convencido de la injusticia y desventajas del sistema proteccionista —que favorece siempre a unos cuantos a costa de la inmensa mayoría de los consumidores—. El problema del control económico del extranjero también se consideraba como uno de los causantes mayores de la miseria. Mon sieur Périer, encargado de la legación francesa en México describía este sentimiento como un atributo importante de la nueva política económica. Decía que esta era en esencia "una política nacionalista, xenófoba inclusive, inspirada en la idea de independizar económicamente al país como una condición para su independencia política. Como el capital está representado casi exclusivamente por extranjeros y la mano de obra es enteramente indígena, la lucha por la emancipación del pueblo se presenta bajo la forma de una lucha contra los extranjeros". (citado en Krauze, Ibid. p. 17). De la pobreza concebida como un problema de marginación hablaremos más adelante en el texto del capítulo.

37/ Ver al respecto Britton, John, A. Educación y radicalismo en México. Ed. Sep-Setentas. México. 1976. vol. 1. cap. II y Raby, David L. Educación y revolución social en México. Ed. Sep-Setentas. México 1974. cap. 1.

38/ Idem.

39/ Citado en Krauze, Enrique. op. cit. p. 27.)

40/ Meyer Jean. Historia de la Revolución Mexicana. Estado y sociedad con Calles. Periodo 1926-1928. vol. IV, # 11. El Colegio de México. México. 1977. p. 337. J. Meyer explica que la crisis de 1926 favoreció a los empresarios pero creó una situación cada vez más crítica entre las clases medias y sobre todo en los obreros que comenzaron a sufrir un desempleo acelerado. Esto favoreció la radicalización ideológica y la necesidad de cambiar la acción sindical por la acción política.

41/ Britton, A, John. op. cit. p. 84.

42/ Caso-Lombardo. Idealismo vs materialismo dialéctico. op. cit. p. 41.

43/ Sáenz Noisés. México Integro. Imprenta Torres Aguirre. Lima Perú. 1939. p. VIII.

44/ Ibid. p. XI.

45/ Ibid. p. 250.

46/ Ibid. p. 117.

47/ Ibid. p. 255.

- 48/ Meyer, Lorenzo et. al. Historia de la Revolución Mexicana. Los inicios de la institucionalización política del maximato. Periodo 1928-1934. vol. V # 12. El Colegio de México. México. 1978. p. 44.
- 49/ Ibid. p. 47.
- 50/ citado en Skirus, John. José Vasconcelos y la cruzada de 1929. Ed. Siglo XXI. México. 1978. p. 93.
- 51/ Desde finales de la presidencia de Calles, pequeños clubs y partidos políticos que se autodesignaban socialistas, comenzaron a crecer para crear confederaciones de partidos socialistas a escala nacional. Finalmente muchos de ellos crearon la Alianza de Partidos Socialistas de la República que celebró su primera convención en 1926. Skirus, John, Ibid. p. 94.
- 52/ Vasconcelos durante su campaña política recibió el apoyo de diversos grupos radicales, muchos de los cuales se ostentaban como auténticos socialistas. Salvador Azuela recuerda que en Michoacán Vasconcelos tenía el apoyo de algunos estudiantes socialistas y grupos de obreros anarquistas bajo la jefatura de Pedro Coria. Muchos comunistas mexicanos y algunos izquierdistas tenían ya un entendimiento mutuo con algunos vasconcelistas; peleaban contra el mismo gobierno. Ursulo Galván, líder de la Liga Nacional Campesina ayudó a preparar la recepción de Vasconcelos en Veracruz. En algún momento de 1929 se llegó a pensar en la posibilidad de una alianza entre Vasconcelos y Rodríguez Triana, candidato del Partido Comunista. Existían además radicales izquierdistas muy íntimamente ligados al vasconcelismo como Germán de Campo y Enrique González Aparicio. De hecho muchos ex-vasconcelistas se convirtieron en futuros socialistas. Por esas razones el PNR y los ortizrubistas criticaron en diversas ocasiones a Vasconcelos acusándolo de socialista, reprochando principalmente el carácter extranjero de esta doctrina. Como un reflejo de esta actitud John Skirus hace referencia a una caricatura aparecida en El Nacional Revolucionario durante la campaña, en la que se representó a Vasconcelos disfrazado de oriental cabalgando sobre un tino barbado, parecido a un oso, clara alusión a su afinidad con el socialismo soviético. Ibid. p. 94
- 53/ Mayo, Sebastián. op. cit. p. 332.
- 54/ Lerner, Victoria. op. cit. p. 31.
- 55/ Bremauntz, Alberto. op. cit. p. 266-268.
- 56/ Derechos del Pueblo Mexicano. op. cit. p. 235.
- 57/ Lerner, Victoria. op. cit. p. 31.

- 58/ Las discusiones sobre el "grado de radicalismo" abarcaban también otros temas, sobre todo el de los ciclos escolares para los que la educación socialista debería ser obligatoria. Esto también dió pié a grandes discusiones entre radicales y moderados sobre todo cuando se intentó imponer en la Universidad la obligatoriedad de una educación socialista. Finalmente el artículo tercero reformado sólo incluía a los niveles primario y secundario, en donde la educación socialista sería obligatoria.
- 59/ Bremauntz, Alberto. op. cit. p. 191.
- 60/ Nayo, Sebastián. op. cit. p. 27.
- 61/ Discurso pronunciado por Lombardo Toledano en el Primer Mitin de Orientación Proletaria, organizado por la Confederación General de Obreros y Campesinos de México el 13 de octubre de 1934. citado en Nayo, Sebastián. op. cit. p. 27.
- 62/ Córdova, Arnaldo. Ideología de la revolución mexicana. Ed. ERA p. 135.
- 63/ Derechos del Pueblo Mexicano. op. cit. p. 235
- 64/ Citado en Lerner, Victoria. op. cit. p. 79
- 65/ Varios autores que se han apegado a la versión de A. Bremauntz sobre la naturaleza de la reforma educativa tienden a hacer in capié en las diferencias ideológicas entre los moderados y los socialistas científicos. MI intención en este apartado es demostrar que estas diferencias no eran propiamente de naturaleza ideológica pues en el fondo no existían dos concepciones en contradas. La pugna surgió por motivos de índole política que analizaremos en el siguiente capítulo.
- 66/ Arendt, Hannah. Sobre la revolución. Ed. Revista de Occidente. Madrid, España. 1967. p. 70 a 73.
- 67/ La única diferencia real era la que se refería al "status" de la Universidad; el proyecto moderado excluía a ésta de la obligatoriedad de una enseñanza socialista contraviniendo la opinión de muchos radicales.
- 68/ Bremauntz y Coria, dos de los principales promotores del "socialismo científico" insistían que los Generales Calles Y Cárdenas habían decidido que este era el momento preciso para dar a la educación en México una orientación socialista y que por tanto su proyecto de reforma contaba con la anuencia de ambos líderes políticos. Ver cita textual en Nayo, Sebastián. op. cit. p.306.
- 69/ Ibid. p. 181-182.

- 71/ Monsivais, Carlos. "De los heroes del alfabeto a las victimas del pizarrón" en revista Siempre. Suplemento cultural. Dic. 8, 1976 # 773. p. XI.
- 72/ Omisión del Bloque Nacional Revolucionario de la Cámara de Diputados. en Derechos del Pueblo Mexicano. op. cit. p. 245.
- 73/ Comunicado de Calles a Ezequiel Padilla. junio de 1933. Cita-do en Meyer, Lorenzo. op. cit. p. 168.
- 74/ P.N.R. La educación socialista. México. 1935. p. 8.
- 75/ Discurso de Lombardo Toledano en el Primer Mitin de Orienta-ción Proletaria, Octubre 13, 1934. en Mayo, Sebastián. op. cit. p. 27.
- 76/ Nunca se acabó de definir claramente si se promovería la lucha de clases o la conciliación social, pero el hecho de que en el artículo reformado se hablara de un "socialismo de la revolu-ción mexicana" hacía evidente el triunfo de los moderados. Se puede hablar de un "acuerdo" entre ambas facciones dentro de las cámaras ya que la votación a favor del nuevo artículo fue mayoritaria, pero, como veremos más adelante, hubo muchos gru-pos y personas fuera del congreso que protestaron por la tibia za de la reforma.
- 77/ Citado en Vázquez, Josefina. Nacionalismo y educación en Méxi-co. Ed. El Colegio de México. 1970. p. 173.
- 78/ Esta imagen es muy clara en casi todos los murales de la época que ennoblecen la pobreza de la masa trabajadora y exaltan el sufrimiento como una forma de virtud. Vale la pena citar aquí también una anécdota que refiere E. Portes Gil en un manual de instrucción campesina publicado por el PNR en 1935, que refleja la superficialidad del prejuicio antiburgués también muy característico de aquellos años. Con afán didáctico, Portes Gil relata el argumento de una película que vió en la Unión So-viética en el que "... cierta vez se presentó ante el Comisario de Educación Pública una muchacha bonita, bien pintada, con las cejas depiladas y con las uñas barnizadas; en fin una muchacha de corte moderno, preciosa. Aquella muchacha le dijo al Minis-tro de Educación Pública que deseaba un empleo en una escuela. El ministro la vió y de plano le dijo: 'Para usted no tengo ningún empleo.' La muchacha salió llorando del Ministerio y anduvo durante mucho tiempo, casi muerta de hambre y a punto de entregarse a la perdición. Reflexionando por qué aquel hombre tan adusto le había negado el trabajo... aquella muchacha en-tendió que no se le había dado el trabajo, porque no se la ha-bía creído capacitada para ponerse al frente de una escuela. Entonces, mudó de indumentaria, se dejó crecer las cejas, ya no se barnizó las uñas, ya no se puso colorete, y en lugar del vestido provocativo de seda con las mangas hasta el nacimiento de los brazos, se puso otro de jerga, de trapo rudo, corriente

se calzó zapatos de suela gruesa en vez de los zapatitos finos que antes usaba y que provocaban las miradas de los hombres.

Ya en esa condición, se presentó nuevamente ante el Comisario de Educación Pública y le dijo -'Yo vengo a buscar trabajo'. Y el Comisario contestó -'Para usted tengo una escuela en tal región...' El resto es sobre el heroico desempeño de la muchacha que años más tarde, cuando reencontró al ministro que inicialmente la había rechazado; "... la felicitó, satisfecho de que había convertido a una muchacha que iba por la mala pendiente, quizás a la corrupción y al vicio; y ella también porque comprendió que él había contribuido a salvarla, convirtiéndola en una buena maestra que estaba prestando servicios eminentes al Gobierno de la Revolución. (aplausos)." Portes Gil, Emilio. La escuela y el campesino. op. cit. p. 37-40.

79/ Nayo, Sebastián. op. cit. p. 74. Un poco después de hecha esta declaración, ante el claro anticlericalismo de los socialistas, la organización dió marcha atrás y apoyó a las autoridades universitarias y a otras organizaciones estudiantiles a favor de la libertad de cátedra.

## CAPITULO IV

### EL DESENLACE POLITICO Y LA APROBACION DE LA REFORMA

#### A) El resurgimiento anticlerical y la educación socialista.

A partir de la muerte de Obregón el conflicto entre la Iglesia y el Estado volvió a adquirir dimensiones muy peligrosas para la estabilidad del sistema. Las negociaciones con la Iglesia que dieron interrumpidas en noviembre de 1928 y la guerra cristera se intensificó engrosando sus filas alarmantemente 1/. La peligrosidad del conflicto no derivaba tanto de la fuerza intrínseca del movimiento cristero como del hecho que coincidiera con la desintegración del grupo obregonista y con la campaña presidencial de Vasconcelos. La posibilidad -que de hecho existió 2/- de una alianza hubiera podido generar una fuerza antigobiernista difícil de contener. No es de extrañar entonces que las primeras acciones de gobierno del presidente Portes Gil estuvieran encaminadas a negociar una tregua con la Iglesia. El 21 de Junio de 1929 se firmaron los arreglos entre el gobierno y la alta jerarquía eclesiástica; por órdenes de la Iglesia gran parte de los cristeros depositaron las armas y la LNDLR redujo considerablemente sus actividades. La firma de los arreglos sin embargo, no significó la terminación del conflicto, sino tan sólo una tregua. Aunque en ellos se establecía que el Estado daría garantías para la celebración del culto y que no se intentaría destruir la integridad de la

Iglesia Católica ni intervenir en sus funciones espirituales sino simplemente aplicar la ley, los dos temas más controvertidos: el del laicismo absoluto en las escuelas y el del registro de sacerdotes no sufrieron alteración alguna y por ahí comenzaron nuevamente los problemas.

Después de dos años de relativa paz entre los dos poderes, comenzaron las fricciones a raíz de un conflicto regional aparentemente sin importancia. En junio de 1931 Adalberto Tejeda en Veracruz limitó la autorización para el ejercicio del culto a un sacerdote por cada cien mil habitantes, lo cual inmediatamente despertó las protestas de católicos en aquel Estado y en la capital. Cuatro meses más tarde y por órdenes directas de Calles, medidas semejantes fueron adoptadas en la capital. Con motivo de la celebración del 400 aniversario de la aparición de la Virgen de Guadalupe, el 12 de diciembre de 1931 los católicos organizaron un festejo multitudinario en la basílica de Guadalupe. El gobierno interpretó ésto como una provocación y, a más de despedir a muchos funcionarios públicos que asistieron a la celebración, promulgó una ley en la que limitaba la autorización a un sacerdote por cada cincuenta mil habitantes en el Distrito Federal. Esta ley reducía a veinticinco el número de sacerdotes que podían officiar en la capital y sus alrededores 3/. La Iglesia protestó enérgicamente a través de su alta jerarquía. El Arzobispo Pascual Díaz declaró que la ley era anticonstitucional y que, en vista de que el gobierno no estaba dispuesto a derogarla, ordenaba a todos los sacerdotes del Distrito Federal que suspendieran funciones en las Iglesias, las cuales permanecieron inactivas hasta febrero de 1932.

Hacia finales de 1931 y principios de 1932 las medidas restrictivas se extendieron a varios Estados de la república y el descontento católico aumentó. El 29 de septiembre de 1932 el Papa Pío XI en su encíclica Acerbi animi acusó al gobierno mexicano de haber violado los arreglos y, aunque instaba a los católicos a obedecer la ley, al mismo tiempo los exhortaba, de una manera un tanto ambigua, a "continuar defendiendo los derechos sacrosantos de la Iglesia con esa abnegación de la que han dado tan nobles ejemplos..." 4/ La reacción del gobierno a la encíclica no se hizo esperar y se manifestó como una auténtica persecución en contra de los altos jerarcas de la Iglesia. El Arzobispo Ruíz y Flores junto con otros muchos sacerdotes fueron deportados en calidad de extranjeros indeseables 5/ y en octubre de 1932 se encarceló al arzobispo Pascual Díaz. El conflicto había vuelto a estallar, y con treguas cada vez más breves pronto se convirtió en lo que algunos calificaron como una "segunda cristada" que duró por lo menos hasta 1936. Aunque los altos jerarcas de la Iglesia uno a uno, incluyendo al Papa, habían instado a los católicos mexicanos a apearse a la ley y a no recurrir a la violencia, 6/ el creciente anticlericalismo gubernamental despertó espontáneamente antiguas asociaciones cristeras y motivó la creación de organizaciones de católicos 7/. Estas, aunque más incipientes, débiles y escépticas que las que actuaron durante la guerra cristera, representaron una reacción de considerable magnitud a la nueva ofensiva gubernamental.

La reapertura de las hostilidades con la Iglesia no sólo

se manifestó a través de las restricciones al número de sacerdotes autorizados o la represión en contra de la alta jerarquía eclesiástica; nuevamente el anticlericalismo tuvo una expresión directa en la política educativa. En los Estados más anticlericales como Veracruz y Tabasco, desde muy temprano se intentó combatir al clero no sólo en las Iglesias sino también en las escuelas. En enero de 1931 la legislatura de Tabasco envió al Congreso de la Unión un proyecto para establecer en todo el país la escuela racionalista y, aunque ésta no prosperó a nivel nacional, dentro del Estado se tomaron medidas para aniquilar los remanentes de la educación religiosa y sustituirla por una enseñanza "racional". Lo mismo sucedió en Veracruz ante el fracaso de establecer una educación "antirreligiosa" a nivel nacional como propuso Miguel Aguillón Guzmán en el Congreso Pedagógico de Jalapa de 1932. Por iniciativa de Adalberto Tejeda se llevó a cabo en ese año una reforma "socialista" (en vez de "antirreligiosa") que, entre otras cosas, pretendía eliminar definitivamente la influencia religiosa en la educación del Estado.

Las restricciones a la intervención del clero en la educación surgieron simultáneamente en la capital, pero no como iniciativas de reforma al artículo tercero, sino como esfuerzos por lograr una "aplicación estricta" de éste. Como hemos visto, desde la llegada de Bassols a la SEP en 1931 se inició una clara política en este organismo para erradicar la influencia religiosa. En diciembre de 1932 Bassols publicó el reglamento sobre la obligatoriedad del laicismo en la educación secundaria y en abril del

año siguiente el reglamento sobre escuelas primarias particulares que, si bien excedían las limitaciones al clero que originalmente estipulaba el artículo tercero, nunca se les interpretó como reformas o nuevas orientaciones, sino simplemente como complementos indispensables para la plena aplicación del laicismo. Aunque la diferencia entre los intentos reformistas regionales y la política estrictamente laica del centro fue importante, en este momento lo que interesa destacar es exclusivamente el hecho de que desde 1931, tanto en algunos estados como en la capital, se inició una política anticlerical que se manifestó muy claramente en el terreno educativo.

Esta política no fue como algunos han pensado tan solo una iniciativa del nuevo secretario de Educación. La idea de combatir al clero mediante la aplicación estricta del artículo tercero (y sus reglamentos) estaba bastante generalizada en los círculos gubernamentales de la capital y de provincia. A principios de 1932, por ejemplo, el Bloque Nacional del PNR en la Cámara de Senadores formuló una interpelación a la SEP reclamando el pleno cumplimiento del artículo tercero; la SEP respondió que estaba llevando a cabo una labor importante orientada hacia este propósito y que estaba dispuesta a desconocer los estudios de las instituciones que lo violaran mediante el reglamento del 15 de diciembre de 1931 8/. El 4 de julio de 1932 la Secretaría de Gobernación envió un comunicado a los gobernadores de los estados reafirmando la necesidad de apegarse a la enseñanza laica, al igual que a lo estipulado por el artículo 130 constitucional en lo referente a la prohibición de celebrar cultos religiosos en las escue-

las. Este mensaje tenía el doble objetivo de controlar por un lado los experimentos educativos regionales como el "socialista" de Veracruz o el "racionalista" de Tabasco, y al mismo tiempo promover la nueva política educativa que se había iniciado desde la SEP en contra de una excesiva tolerancia como la que existía en San Luis Potosí y otros estados del Bajío. En esos momentos el Estado era plenamente conciente de que el control educativo del país requería del control ideológico ya fuera en contra de la excesiva laxitud como en contra de los radicalismos independientes. Si se iba a dar un nuevo giro a la ideología educativa, éste tendría que estar controlado y patrocinado por el gobierno central. Pero por el momento parecía existir un acuerdo entre las autoridades capitalinas de que el laicismo bastaría para expulsar a la Iglesia del ámbito educativo.

Aunque en la práctica el anticlericalismo regional fue posiblemente mas arbitrario y devastador que el que se llevó a cabo en la capital, es difícil establecer una diferencia de grado por lo que hace a las convicciones. En ambos casos se trataba de destruir el poder espiritual de la Iglesia y reducir sus funciones a la mínima expresión; desde el punto de vista educativo se trataba de erradicar la fe y acabar con la necesidad religiosa a través de una nueva educación. Era en realidad una lucha por la destrucción total de la Iglesia y de la religión; lo que variaba eran los métodos o la celeridad del proceso. A diferencia de muchos gobernadores dueños y señores de sus feudos políticos, el gobierno central estaba sujeto a muchas más presiones por

parte de los católicos, de grupos económicos poderosos e inclusive de los representantes norteamericanos en México (vg. D. Mo  
rrow) y tenía que actuar con mayor cautela aunque no con menos convicción.

La cautela consistió fundamentalmente en la preocupación por dar un respaldo legal a la acción anticlerical, pues ésta era la única garantía de legitimidad para una política tan impopular y contraria al espíritu conciliador que intentaba proyectar el Partido. Pero el afán combativo estuvo manifiesto en todas las instancias del aparato gubernamental: desde el PNR, órgano mediador y moderado por excelencia, que sirvió de foro para la divulgación de la nueva política anticlerical, hasta el jefe máximo que irrumpía en su misterioso silencio con declaraciones en contra de la Iglesia o dando su apoyo a políticas orientadas en este sentido, pasando por el Congreso de la Unión, como veremos más adelante, y por el nuevo candidato del PNR, el General Lázaro Cárdenas. Lo importante es que el enfrentamiento no era sólo verbal sino que estaba respaldado por una acción consistente, de modo que para 1934, año de la reforma educativa, la situación de la Iglesia era muy precaria. Cuando el Presidente Abelardo Rodríguez abandonó el poder, los sacerdotes autorizados para officiar e impartir sacramentos eran solamente 305 en todo el país, y en 17 Estados no había ninguno; las órdenes de aprehensión y exilio para sacerdotes y altos jerarcas de la Iglesia habían seguido proliferando aunque muchas de ellas eran simbólicas en vista de que los perseguidos se encontraban ya fuera del país; cientos de Igle

sias habían tenido que suspender sus funciones eclesiásticas y el control sobre las escuelas particulares era más estricto que nunca 9/. Este resurgimiento anticlerical a principios de los años treinta no fue en realidad sino la continuación de una política que se había iniciado en 1926 y que duró por lo menos una década: las medidas contra la Iglesia eran las mismas; los mecanismos de aplicación idénticos y los argumentos que las justificaban no habían variado. Resulta por lo tanto inapropiado interpretarla, como algunos autores han hecho, como una maniobra política de Calles encaminada a provocar un desequilibrio que restaría poder a los gobiernos del maximato o al candidato Lázaro Cárdenas<sup>10/</sup>.

El renacimiento del anticlericalismo en los treinta fue la consumación de un designio cuyas implicaciones políticas y emocionales iban más allá de las pugnas y regateos que se llevaban a cabo dentro de la nueva estructura política. Si los arreglos interrumpieron el conflicto fue porque la situación general del país amenazaba con poner en peligro la integridad del sistema, pero apenas pasado el momento crítico se acometió nuevamente. El conflicto se reinició en 1931 y, por lo que hace a las limitaciones que el gobierno impuso a la Iglesia para el ejercicio de la religión, es decir la práctica del culto, se nota una clara progresión entre 1931 y 1934. La situación de la Iglesia en 1934 era aún más precaria que la que existió inmediatamente después de la guerra cristera. El avance de la política anticlerical se facilitaba pues, desde la firma de los arreglos, se había ensanchado la brecha entre la alta jerarquía eclesiástica -en su mayor parte

obediente al pacifismo dictado por el Vaticano- y las organizaciones católicas dispuestas a la lucha pero extraviadas por la falta de un apoyo institucional de la Iglesia. La política educativa, que tradicionalmente había sido la otra vertiente de la lucha anticlerical, volvió a adquirir esta función, quizá con mayor firmeza que nunca, también en 1931 con la llegada de Bassols a la Secretaría de Educación. El anticlericalismo educativo fue en un continuo "crescendo" apenas interrumpido esporádicamente por la necesidad de atender los conflictos magisteriales que surgieron en aquellos años.

La inquietud que privaba en el seno de la SEP y el descontento que había generado la nueva acometida anticlerical en amplios sectores de la sociedad, hizo que Bassols decidiera apegar se al laicismo en el sentido de abstención a toda ingerencia religiosa en la educación. Esta tarea estaba lejos de haberse cumplido y para el secretario de Educación bastaba como un primer paso hacia la abolición completa de la religión en la sociedad. Pero no todos estaban de acuerdo en ello. La relación entre laicismo y anticlericalismo había dejado de ser tan estrecha para esos años. El anticlericalismo se había asimilado con increíble facilidad a la nueva causa de la justicia social, al punto que formaba una parte esencial de ésta. El nuevo espíritu social derivaba gran parte de su fuerza de la premonición de un cambio en la sociedad que, por las razones antes expuestas, debía iniciarse por un cambio en la orientación educativa. El laicismo por otro lado, de acuerdo con la interpretación que de él había dado Bassols, no proveía un fundamento legal para llevar a cabo una ac

ción desfanatizadora.

Para 1933 el concepto de una educación laica no satisfacía ninguna de las dos grandes inquietudes ideológicas del grupo político: de un lado había dejado de ser una bandera para el combate anticlerical, y del otro, adolecía del potencial para convertirse en emblema del nuevo espíritu social, sobre todo porque no significaba un cambio en la orientación educativa. En opinión de muchos, era un remanente del inadecuado liberalismo que había sido incapaz de conducir a la sociedad hacia el reino de la justicia y la igualdad. No había nada en el laicismo que aludiera al efervescente espíritu social que conformaba ya un nuevo lenguaje político. No es por tanto de extrañar el súbito cambio entre la insistencia por aplicar el artículo tercero y la necesidad de reformarlo. Finalmente, el hecho de que las autoridades centrales se decidieran a apoyar la idea de una reforma constitucional era una forma de abanderar el nuevo espíritu social ya tan arraigado entre líderes políticos y autoridades regionales y, en este sentido, era un mecanismo eficaz de afirmar su autoridad frente a éstos. El paso definitivo entre las dos actitudes fue dado por Calles a finales de 1933 cuando dio su autorización para que una de las comisiones elaboradoras del Plan Sexenal estudiara los diversos proyectos de reforma educativa y formulara una propuesta para adecuar el artículo tercero a las nuevas inquietudes contemporáneas. Nada se decía aún sobre una orientación socialista, pero la idea de una reforma al artículo tercero comenzó a ser bandera de nuevas agrupaciones. Al poco tiempo fue aprobada como parte del Plan Sexenal en la Se

gunda Convención Nacional del PNR en diciembre de 1933.11/ Aunque Calles se había opuesto a que se incluyera dentro del Plan Sexenal otros programas de los radicales (como el del reparto agrario, la limitación del capital extranjero, etc.) favoreció la idea de la reforma educativa apoyándose sobre todo en el argumento anticlerical que, para este momento, se había convertido ya de manera explícita en parte esencial de la ideología del partido 12/.

#### B.- Los Poderes regionales y la reforma socialista

Junto con el resurgimiento anticlerical a principios de los años treinta se iniciaron nuevamente las peticiones de una reforma educativa provenientes principalmente de agrupaciones regionales, aunque también se escuchaban propuestas reformistas de algunos maestros del Distrito Federal. Los principales focos de apoyo a una reforma educativa eran Michoacán, Veracruz y Tabasco. Estos estados se caracterizaban también por haber constituido fuertes núcleos de poder regional que, de una u otra forma, aten taban en contra del objetivo primordial del gobierno en esos momentos: la centralización del poder. La amenaza consistía no sólo en su intento de fortificar sus enclaves de poder, sino también en que intentaba implantar políticas radicales contrarias a las directrices establecidas por el gobierno central. Las corrientes agraristas, sobre todo en Veracruz y Michoacán, son el mejor ejemplo de la amenaza que dichos poderes constituían para la afirmación de la autoridad política del centro. El radicalis

mo educativo, aunque no tan antagónico ni tan peligroso en términos políticos, constituía también una prueba de la autonomía política de las entidades locales.

Los nexos políticos entre estos bastiones de radicalismo regional eran muy precarios como lo demostró su incapacidad para realizar alianzas perdurables en los momentos críticos. Los lazos ideológicos eran igualmente débiles; el "radicalismo" variaba de estado en estado de manera muy sustancial: en Tabasco por ejemplo el radicalismo se había encausado fundamentalmente en una campaña anticlerical a ultranza y su principal bandera era la de una reforma educativa que terminara definitivamente con el influjo de la Iglesia Católica Romana sobre el pueblo 13/. Su preocupación por una reforma agraria era casi inexistente. En San Luis Potosí en cambio, aunque no se puede hablar propiamente de un radicalismo, existía un agrarismo muy arraigado pero que nunca se vinculó con una política anticlerical; Saturnino Cedillo se opuso a la persecución religiosa en el estado, y protestó en contra de la reforma educativa socialista.

Los casos de Veracruz y Michoacán no eran, sin embargo, tan distintos. En ellos anticlericalismo y reparto agrario eran dos metas hermanadas y varios grupos locales las esgrimieron como peticiones conjuntas. Este hecho tiene importancia porque algunos líderes políticos de ambos estados tuvieron una ingerencia muy directa sobre la reforma educativa de 1934 después de la represión antiagrarista en sus estados.

Los proyectos de reforma, como dijimos, surgieron principalmente de provincia y a principios de los años treinta intentaron penetrar en el gobierno central para ocasionar una reforma a nivel nacional. Ya en enero de 1931 el gobierno del estado de Tabasco había mandado un primer proyecto de reforma educativa para todo el país. Veracruz envió otro al año siguiente después de su Congreso Pedagógico de Jalapa. En Michoacán y el Distrito Federal diversas organizaciones habían presentado propuestas en el mismo sentido, sugiriendo que la educación nacional fuera socialista, racionalista, afirmativa o antirreligiosa. Estas peticiones, sin embargo, habían enfrentado un rechazo sistemático por parte de la SEP y del PNR.

A pesar de que el Partido había surgido para asimilar y disciplinar a grupos regionales divergentes, no había lugar dentro de su estructura para los radicales extremos ni para sus peticiones reformistas. Desde la campaña vasconcelista, grupos radicales de Veracruz y Michoacán habían dado su apoyo al candidato de la oposición 14/ y el PNR consideraba en extremo peligrosa la participación de dichos radicales dentro de la nueva estructura de poder. Las peticiones de una reforma educativa nacional provenientes primero de Tabasco y después de Veracruz fueron denegadas "ipso facto" por el Partido. De hecho rechazó inclusive las credenciales de los tejedistas en 1932 para la convención de Aguascalientes, que habían llegado con pretensiones de reformar la constitución para "...adecuarla a las nuevas tendencias revolucionarias". Los delegados se retiraron al grito de "arriba las izquierdas socialis

tas, arriba Veracruz y Michoacán". 15/ Antes de asimilar a los líderes radicales de dichas entidades, el Partido tendría que desmembrar sus organizaciones, y, sobre todo, desvincularlos de sus autoridades locales. Como veremos, algunos de ellos ingresaron más tarde al Partido, pero como miembros individuales, ya sin el respaldo de sus organizaciones y, en ocasiones, después de haber roto sus ligas con los caudillos locales.

Aunque por iniciativa propia el PNR evitó, en la medida de lo posible, hacer declaraciones sobre la ideología del Partido, ya desde su creación había criticado a sus enemigos políticos acusándolos de "socialistas" o "comunistas" 16/ dejando clara su falta de simpatía por la originalidad ideológica, sobre todo cuando ésta era de signo radical. Sus objeciones a la idea de una reforma del artículo tercero derivaban por un lado de la necesidad de impedir un giro demasiado radical dentro de la ideología del Partido, y por otro, de su oposición a que las políticas del centro fueran alteradas por el influjo directo de los centros de poder regional. Esta última causa parece haber sido mas poderosa que la primera pues, como veremos, en un momento dado el PNR estuvo dispuesto a adoptar la idea de un socialismo educativo, siempre y cuando la reforma constitucional se llevara a cabo bajo su patrocinio y no bajo el de los líderes locales. La ideología del Partido estaba sujeta a cualquier tipo de modificación siempre y cuando sirviera como elemento para combatir a su peor enemigo: el faccionalismo.

El caso es que, en un principio, el PNR intentó despresti-

giar los experimentos educativos regionales e imponer el laicismo como ortodoxia revolucionaria. Para esto contaba con el apoyo de las secretarías de Educación y de Gobernación que se oponían también a la autonomía educativa en los estados. Estas diferencias entre el centro y las provincias comenzaron a agudizarse hacia mediados de 1932 cuando la actitud de los líderes radicales se constituyó en un reto a la autoridad de los poderes centrales. El 4 de julio de ese año la secretaria de Gobernación envió un comunicado a los gobernadores pidiéndoles un apego absoluto a las disposiciones de los artículos 3º y 130 de la Constitución. Cuatro días más tarde un congreso de obreros y campesinos reunido en Jalapa se declaró a favor del establecimiento de una "escuela afirmativa" y expresó su repudio por el laicismo educativo 17/. Tres meses más tarde, el 6 de octubre de 1932, maestros y trabajadores organizados de Tabasco, después de su fallido intento de reforma "racionalista" enviado al Congreso en enero de 1931, volvieron a intentarlo precisamente cuando la SEP había insistido por boca de Bassols en la necesidad de un apego al laicismo 18/. Un mes más tarde, el 17 de noviembre, justamente al inicio de la represión antitejedista en Veracruz, la legislatura de ese estado aprobó la iniciativa que Miguel Aguillón Guzmán había presentado tres meses antes en el sentido de imponer una educación "antirreligiosa" y promover su adopción en la Constitución General de la República 19/.

A pesar de que durante todo ese año el PNR se mantuvo firme en contra de las presiones reformistas, algunas decisiones importantes de política en aquellos años se tomaban al margen de esta

parte de la estructura gubernamental. De hecho las cámaras legislativas contaban en esta época con una buena cantidad de diputados y senadores radicales capaces de apoyar iniciativas contrarias a la política moderada que había asumido el Partido. Un ejemplo de esta actitud lo constituye el apoyo que recibió la Liga Nacional Campesina Ursulo Galván (ya depurada de sus elementos mas radicales pero aún siendo una organización agrarista), para la derogación del amparo agrario a finales de 1931 20/. Cuando en octubre de 1932 la legislatura de Tabasco dió lectura en la Cámara de Diputados a su iniciativa de reforma al artículo tercero proponiendo una "educación racionalista", hubo aplausos y Luis Enrique Erro, Presidente de la Comisión Dictaminadora, y Manlio Favio Altamirano apoyaron el proyecto. Aunque en esta ocasión la iniciativa no prosperó, se demostró que el Congreso contaba con simpatizantes y aún con promotores de una reforma educativa, dispuestos a contravenir las directivas del Partido.

En el año de 1933 coincidieron una virulenta expansión del radicalismo educativo con una intensificación de la represión en contra de las organizaciones y líderes locales. Ya desde noviembre de 1932, después de que los veracruzanos habían intentado imponer la candidatura presidencial de Tejeda en el Congreso de Aguascalientes, se inició la división de los ejidos en Veracruz y la persecución de los agraristas. En 1933 el Presidente Rodríguez se encargó de poner fin al movimiento Tejedista primero ordenando un desarme general -por cierto a través del entonces secretario de Guerra, General Lázaro Cárdenas- y más tarde desmantelando toda la maquinaria política tejedista. Para finales de ese año sólo queda

ban reciduos ya completamente impotentes 21/. En la misma época comenzó la represión en contra del agrarismo michoacano cuyas organizaciones también fueron desmembradas aunque la represión no fue tan violenta.

La lucha en contra del agrarismo radical logró finalmente destruir casi por completo los núcleos de poder local al menos en Veracruz y Michoacán. En Veracruz, Tejeda apenas alcanzó a imponer a su sucesor en la gubernatura del estado: Vázquez Vela, pero esta decisión fue adoptada ya en plena desintegración del movimiento tejedista. El otro candidato a la gubernatura del Estado: Manlio Fabio Altamirano, que había sido el principal contacto de Tejeda con el Comité Ejecutivo Nacional del PNR, 22/ al ver rechazada su candidatura y estando el movimiento tejedista en vías de desintegración, decidió hacer política por su propia cuenta, pero ahora desde el centro, en calidad de senador y miembro del Partido. Desde ahí Altamirano se convirtió en uno de los principales artífices y promotores de la reforma educativa de 1934. En Michoacán sucedió un fenómeno semejante que atrajo también hacia la capital a varios radicales imposibilitados a seguir haciendo política en sus localidades. La designación de Serrato, líder anticardenista para la gubernatura de Michoacán, desató una represión en contra de agraristas y radicales michoacanos 23/. Como gobernador, Serrato se apoderó de la organización más importante que creara Cárdenas en su estado: la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo, y sus dirigentes cardenistas como Alberto Bremauntz, Soto Reyes y Gavino Vázquez perdieron su curul en el

gobierno federal 24/. Alberto Bremauntz se incrustó en las filas del Partido y poco más tarde fue nombrado junto con su conterráneo Alberto Coria, director de una comisión del PNR encargada de presentar en la convención de Querétaro un proyecto de reforma al artículo tercero constitucional.

Junto con la represión al radicalismo agrario, el gobierno central había logrado romper los vínculos de ciertos actores que tenían ascendencia política en sus estados, con los núcleos regionales de poder. Al hacerlo, tuvo sin embargo que asimilarlos de una u otra forma dentro de su estructura de poder, ya fuera como miembros del Partido o en el Congreso Legislativo cuya membresía radical llegó a ser considerable en esos tiempos. Este proceso de asimilación fue muy importante, pues aunque no terminó con el radicalismo como ideología, logró desarticular el poder local de los radicales e integrarlos dentro del nuevo aparato burocrático. En la medida en que éste fue cierto, el radicalismo educativo dejó de ser subversivo en tanto símbolo de autonomía regional. No siendo ya así, inclusive el PNR estaba dispuesto a aceptar un cierto grado de izquierdismo ideológico siempre y cuando surgiera de entre sus propias filas. Vencida al menos temporalmente la amenaza del faccionalismo que estaba representada fundamentalmente por el agrarismo radical, el gobierno podía adoptar una actitud más condescendiente con los promotores del nuevo credo educativo.

### C.- La crisis magisterial y la reforma educativa

En el año de 1933, paralela ente a la desintegración del radi-

calismo agrario, comienzan a difundirse las peticiones de una reforma educativa radical entre muy diversos sectores, pero principalmente entre las organizaciones magisteriales de diversos estados y el D.F. Ya desde diciembre de 1932 en un Congreso de Directores de Educación y Jefes de Misiones Culturales, se aceptó la idea de que era necesario reformar el artículo tercero para que la educación se orientara a "...transformar los sistemas de producción y distribución de la riqueza con un propósito francamente colectivista..." 25/. Al parecer el carácter relativamente oficial de este Congreso alentó a otros grupos magisteriales de izquierda a que formalizaran sus propuestas reformistas que a todo lo largo de 1933 proliferaron.

Resulta difícil evaluar el papel de las organizaciones magisteriales como elementos de presión a favor de una reforma educativa radical. Esto sucede fundamentalmente porque las agrupaciones de maestros en aquellos tiempos eran muy poco compactas y el tejido de alianzas y contraalianzas entre ellas muy efímero. Desde finales de la década anterior el gobierno había intentado integrar a los nacientes sindicatos magisteriales en una sola organización sobre la que pudiera ejercer algún control 26/, pero sus esfuerzos habían tenido éxitos muy limitados. Para 1930 apenas se había creado la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM) bajo la dirección de Daniel Vilchis, que, aunque intentaba integrar a todo el magisterio del país, era aún una organización muy esquemática que contaba con muy pocos miembros de organizaciones provincianas. Más tarde se creó la Confederación Mexicana

del Magisterio (CMM) que, a pesar de que contaba con el patrocinio de la SEP 27/ y de hecho logró en un momento dado integrar a varias de las organizaciones magisteriales sobre todo del Distrito Federal, pronto entró en conflicto con su predecesora, la CNOM, y hacia finales de 1934 con el Frente Unico de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE) que abarcaba a organizaciones mas radicales, todo lo cual imposibilitó que se lograra una integración del magisterio durante los años del maximato. De acuerdo con un censo realizado por la SEP, a petición de Bassols en marzo de 1934, el 52.2% de los maestros del Distrito Federal (sin duda los mas organizados del país) no pertenecían a ningún sindicato ni otro tipo de organización, y la mayor de las agrupaciones, la CNOM, solo contaba con el 12.1% de los maestros agremiados 28/. La verdadera integración del magisterio a nivel nacional no se dió sino hasta los años del cardenismo y tras el desmembramiento de algunas de estas organizaciones 29/.

Las peticiones reformistas del magisterio eran tan desarticuladas y mutantes como sus organizaciones mismas, pero al parecer existía un concenso entre los maestros sobre la necesidad de reformar el artículo tercero. Aún organizaciones directamente vinculadas con el gobierno mostraron su entusiasmo por la idea de una reforma antes de que las autoridades gubernamentales apoyaran oficialmente la idea. Ya en 1931, por ejemplo, la junta de inspectores de enseñanza primaria y normal había pedido la implantación del sistema racionalista de enseñanza. Hemos mencionado también el caso del Congreso de Directores de Educación y Jefes de Misiones Culturales

de diciembre de 1932 en que se propuso una reforma educativa para dar una orientación colectivista. La CMN, la organización magisterial más vigorosa ligada a la SEP, en su Segunda Convención celebrada en Toluca en abril de 1933, declaró su rechazo al liberalismo y al laicismo afirmando que "nuestros mayores males han nacido precisamente de esa indecisión de los constituyentes para declarar se francamente colectivista o francamente individualistas" y que es preciso "que los maestros mexicanos orienten francamente sus enseñanzas hacia un colectivismo que justifica y valoriza los artículos 27 y 123" 30/. En la misma Convención se habló de la necesidad de dar a los campesinos una "escuela de clase" y entre los acuerdos aprobados por la Convención figura el de reformar el artículo tercero para la socialización de la enseñanza primaria y normal que debería constituir una función exclusiva del Estado. 31/. Estas tesis fueron reafirmadas por la Confederación al reunirse en Zacatecas en septiembre del mismo año y se les consideró como aportaciones fundamentales de la organización para los trabajos preparatorios del Plan Sexenal.

Es verdad que conforme se fueron deteriorando las relaciones entre Bassols y las organizaciones magisteriales, el control oficial sobre éstas fue cada vez menor. La misma CMN llegó a tener serios conflictos con Bassols a principios de 1934, pero al parecer fueran buenas o malas relaciones, la idea de una reforma educativa fue un tema público y recurrente entre las organizaciones magisteriales, aún entre las conocidas como "oficialistas". Bassols mismo, como hemos visto, aunque era partidario del laicismo, nunca

se opuso terminantemente a que se reformara el artículo tercero y este fue uno de los pocos temas que se dirimieron pacíficamente entre él y las organizaciones magisteriales.

Los problemas entre Bassols y los maestros de la SEP surgieron por cuestiones que no estaban directamente relacionadas con el tema de la orientación educativa, aunque, a la larga, y de una manera indirecta, se intentó manejar el tema de la ideología educativa para calmar la inquietud magisterial. La necesidad gubernamental de unificar a los maestros dentro de una agrupación controlable se manifestó siempre como la necesidad de dar una orientación uniforme a la educación en todo el país. Desde agosto de 1929, un día antes de que se convocara a un Congreso Nacional de Maestros (que tuvo lugar en Cuautla) el secretario de Educación condenó la incoherencia de los diversos sistemas educativos que se practicaban en el país y pidió la unificación de la orientación educativa. De dicho Congreso surgió el Consejo Nacional de Educación y se aceptó la federalización de las escuelas rurales por instancia de Lombardo. En octubre de ese mismo año, ante el éxito del Congreso, Esequiel Padilla opinó que ya "se ha logrado la unificación revolucionaria del profesorado en los Estados", aunque en los meses que restaban del año el gobierno se apresuró a tomar medidas para consolidar esos logros. En noviembre se aprobó la ley de jubilación para los maestros afiliados a la SEP y el Presidente creó un Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Maestros. El 28 de diciembre la Cámara de Diputados dispensó los tramites al jefe del ejecutivo para expedir las leyes del escalafón e inamovili-

dad del magisterio que servirían para consolidar el control sobre los maestros afiliados.

Al llegar Bassols a la Secretaría de Educación se iniciaron las fricciones con los maestros debido en parte a que en enero de 1932, en vista de que el presupuesto de la Secretaría había sufrido algunos cortes, Bassols se vió forzado a eliminar cierto número de plazas y a transferir a algunos maestros a nuevos puestos. La protesta magisterial culminó en una junta de cerca de 400 maestros en la Escuela Nacional Preparatoria donde expusieron sus quejas y peticiones, pero Bassols no dio marcha atrás a sus resoluciones. Desde aquél entonces Bassols fue consciente de que el saneamiento administrativo de la Secretaría y la reorganización misma del sistema educativo tendrían que enfrentarse a la oposición de los líderes magisteriales que ocupaban las organizaciones creadas por la SEP en 1929. En este sentido, la acción de Bassols fue muy paradójica, pues decidió decapitar a éstas organizaciones y destruir a sus líderes con el propósito de crear una organización sobre nuevas bases y con un mayor control por parte de la Secretaría.

La primera acción importante que Bassols llevó a cabo con éste propósito fue la limitación de las funciones del Consejo de Educación Primaria en noviembre de 1932. Este Consejo había sido creado en 1929 y tenía la doble función de cooperar con la SEP para el estudio y la resolución de problemas técnicos y, por otro lado, la de representar los intereses generales de los maestros

frente a la misma Secretaría. Estas atribuciones se ampliaron más tarde a una jurisdicción que abarcaba toda la república 32/. Bassols consideraba que los sindicatos habían comenzado a ejercer demasiada influencia sobre las actividades del Consejo y consecuentemente decidió suprimir sus actividades representativas y reducirlo a ser un órgano encargado de realizar estudios técnicos sobre educación primaria. Esta medida afectaba directamente la influencia política de los sindicatos sobre el manejo de las actividades educativas 33/ y muy pronto se comenzaron a escuchar protestas; la oposición de los grupos de maestros empezó a crecer y a integrarse bajo la dirección de Daniel Vilchis, depuesto recientemente como Presidente del Consejo de Educación Primaria, y Lino Santacruz, su Secretario.

La segunda gran reforma administrativa que realizó Bassols fue la de la ley del escalafón del magisterio. En 1928 por decreto del presidente Calles se creó una organización muy rudimentaria de seguro y promoción de salarios para los maestros. La disposición establecía que los mismos maestros se encargarían de su administración 34/ lo cual hizo que algunos líderes adquirieran aún más poder que la SEP sobre los puestos y salarios de los maestros. En noviembre de 1932 Bassols publicó un proyecto de reforma del escalafón económico mediante el cual el sistema de promoción y amentos salariales se basaría en las necesidades de la propia Secretaría y tomando en cuenta la antigüedad y la posición de los maestros a diferencia del sistema anterior que se basaba en los méritos personales y que era manejado discrecionalmente por una élite buro-

crática. Como es evidente, la reforma cercenaba una inagotable fuente de poder para los líderes que controlaban el sistema y las protestas en contra del proyecto fueron muy violentas.

La aprobación de esta reforma coincidió además con una crisis presupuestaria en la Secretaría (y en todo el presupuesto federal) que obligó a que a partir de septiembre de 1932 se redujeran temporalmente los salarios de sus empleados entre un 10 y un 20%. Esta reducción general de los salarios formaba parte de las medidas de austeridad del gobierno y Bassols advirtió que sería temporal y que la SEP repondría estas bajas mediante salarios complementarios. No obstante estas declaraciones, muchos enemigos de la reforma al escalafón achacaron las reducciones salariales a la nueva ley y los maestros comenzaron a tener razones personales en contra de la administración de Bassols. La cuestión de los salarios era muy crítica pues hacía ya varios años que muchos maestros de la SEP recibían escasamente el salario mínimo 35/ y la defensa salarial fue la bandera de las organizaciones magisteriales en contra del secretario de Educación.

Las protestas contra los cambios en el escalafón comenzaron en noviembre y diciembre de 1932, en artículos periodísticos publicados en la ciudad de México, que aseguraban que Bassols pretendía una reducción general de los salarios 36/. La Secretaría de Educación negó que ésta fuera la intención de la reforma del escalafón, pero el descontento continuó. En diciembre de ese año se llevó a cabo una manifestación en la que participaron más de mil

maestros del D.F. (aproximadamente el 25% del total) con el propósito de dar fuerza a una protesta que presentaron ante el Congreso de la Unión objetando el proyecto de reducir los salarios. En ese mismo mes apareció el Frente Unico de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE) que contaba con miembros de varios sindicatos de la capital y a cuya cabeza estaba Daniel Vilchis 37/. La CNM se unió a las protestas en contra de la reducción salarial y de otras medidas que amenazaban la posición de los maestros rurales 38/; las protestas no podían estar más generalizadas.

Ante tal situación, Bassols respondió por diversos medios aclarando las confusiones y malas interpretaciones de la ley del escalafón, pero sin dar un paso atrás ni proponer ningún tipo de negociación con los maestros. Antes bién, en una declaración del 10 de enero de 1933, dijo que las divisiones en el seno de la Secretaría habían surgido por culpa de ciertos líderes dentro de las filas de los maestros que, al ver afectados sus intereses con las nuevas disposiciones, habían recurrido a la agitación. Bassols intentaba desacreditar a los líderes magisteriales demostrando que sus móviles no tenían relación con las disposiciones establecidas por el nuevo escalafón, sino con el hecho de que, tanto esta nueva ley como la reforma del consejo de Educación Primaria, afectaban sus intereses personales pero no los de la comunidad magisterial. Acusó a Daniel Vilchis y a Lino Santacruz de ser los principales agitadores e intentó demostrar que los líderes estaban utilizando a sus organizaciones para defender su poder personal. Más tarde trató de probar, mediante una encuesta a la que ya nos

hemos referido anteriormente, que las organizaciones magisteriales que protestaban en contra de las políticas de la SEP, no representaban a la mayoría de los maestros del D.F.

Respecto a la discusión en torno a la ley del escalafón económico, la violencia fue creciendo paulatinamente al punto que el presidente Rodríguez y el Congreso se vieron obligados a dar su respaldo al secretario de Educación. El 6 de enero de 1933 el Congreso dio autorización al presidente para promulgar la nueva ley del escalafón (que no entró plenamente en vigor sino hasta principios de 1934). Al hacerlo el presidente recalcó la necesidad de rectificar la injusticia de la antigua ley y de mejorar las condiciones materiales de los maestros, lo cual significaba un rechazo tácito a los argumentos esgrimidos por los líderes magisteriales. Con el respaldo presidencial a Bassols las acusaciones en su contra disminuyeron temporalmente, pero el descontento y la desconfianza siguieron latentes entre los maestros, sobre todo porque las reducciones salariales se prolongaron hasta entrado el año 1934.

Apenas apaciguada la crisis que desató la reforma del escalafón, Bassols tuvo que enfrentarse a una nueva oposición, pero esta vez en contra de su proyecto de educación sexual para las escuelas públicas. La idea de una educación sexual había sido propuesta a la Secretaría de Educación por la Sociedad Eugénésica Mexicana en un informe que contó con toda la simpatía de Bassols. El Secretario consideró que este tipo de instrucción estaría muy

acorde con su proyecto de modernizar el contenido de la educación y muy pronto afirmó que, al igual que el laicismo, la educación sexual consistía un elemento fundamental para la formación de una "moral científica". Como era lógico, el proyecto produjo una reacción inmediata y la controversia sobre este tema duró hasta la renuncia de Bassols en mayo de 1934. Los principales opositores fueron los padres de familia, la Iglesia y la prensa conservadora (sobre todo el periódico Excelsior), pero de ellos no nos ocuparemos aquí. Lo que interesa destacar es que también algunos líderes magisteriales que habían sido afectados por las primeras reformas de Bassols, objetaron el proyecto.

El caso más sonado fue el de Vilchis y Santacruz que se unieron a otros cinco profesores para ayudar a los padres de familia en una huelga contra la educación sexual. Los siete maestros eran directores de escuelas en el Distrito Federal y todos aseguraron que no tenían ningún vínculo con grupos clericales o partidos políticos. Sin embargo, decidieron apoyar a los padres de familia con el propósito de socavar la autoridad de la SEP y exacerbar las fricciones con los maestros 39/. Este caso se volvió famoso, entre otras cosas porque Bassols presentó cargos en contra de los siete maestros por sus actividades subversivas durante la huelga. Después de un proceso muy ruidoso se les declaró culpables y los siete fueron despedidos oficialmente de sus puestos.

Este caso es muy interesante porque ilustra hasta qué punto el descontento magisterial y las rencillas de sus líderes en

contra de la SEP habían creado un conflicto político difícil de subsanar a corto plazo. Las fricciones habían surgido por causas muy concretas y el hecho de que la SEP, durante la administración de Bassols, adoptara una ideología "progresista" respecto a la orientación educativa (de la cual la educación sexual era un ejemplo) no atenuó las dimensiones del conflicto; por lo menos no en las organizaciones magisteriales más numerosas y politizadas. El alimento de la ideología no compensaba la baja de salarios ni la pérdida de poder entre los maestros organizados. El hecho de que Bassols fuera un ferviente promotor de una "modernización educativa" con todos sus atributos de anticlerical, antiliberal, científica y social, que eran tan afines a las aspiraciones ideológicas del magisterio, no impidió que los maestros arremetieran en contra suya. La reforma administrativa de la SEP, tal como la concibió Bassols, tenía que comenzar por la desintegración de una élite burocrática para construir después una organización controlable. Esta reforma creó conflictos que no eran fácilmente subsanables mediante la promulgación de un credo radical o del llamado general a los maestros para combatir a los reaccionarios. Bassols intentó atenuar el impacto político de sus reformas por estos medios y así por ejemplo, en el mismo documento en que anuncia la modificación al Consejo de Educación Primaria, pidió a los maestros que formularan los preceptos ideológicos que según ellos deberían orientar la educación revolucionaria 40/. Respecto a la reforma del escalón económico, Bassols afirmó que la había considerado necesaria en vista de que las disposiciones anteriores habían sido utilizadas por algunos líderes como "armas en contra del Estado" 41/. Algunos

promotores de esta reforma la apoyaron porque serviría para desplazar a los maestros reaccionarios y sustituirlos por auténticos revolucionarios 42/. El hecho de que algunos líderes magisteriales se opusieron al proyecto de educación sexual se interpretó oficialmente como una prueba definitiva de que la oposición a las nuevas políticas de la SEP era un atentado de los maestros reaccionarios en contra del Estado 43/. Todos estos argumentos sin embargo no tuvieron el efecto esperado y los enfrentamientos con la SEP continuaron hasta la renuncia de Bassols.

La aplicación de la reforma administrativa dentro de la SEP y la implantación de una política de austeridad fueron las dos tareas principales de la política magisterial de Bassols y como vimos, no tuvieron un final feliz. Si bien estas políticas restaron poder formal a una élite burocrática bastante anquilosada y corrupta, no lograron acabar definitivamente con sus líderes y mucho menos sentar las bases de una organización magisterial susceptible de ser controlada por la Secretaría. Nunca fueron peores las relaciones entre los maestros agremiados y el secretario de Educación que durante la administración de Bassols. La integración del magisterio a nivel nacional, un ideal tan caro para el gobierno y para la SEP desde hacía varios años, tuvo que esperar.

En este ambiente agitado y conflictivo por el que atravesó la Secretaría de Educación en 1933 y 1934, el tema de una reforma en la orientación educativa no fue esencial para muchos maestros, más preocupados por mantener sus plazas y proteger sus salarios, o

consolidar sus posiciones políticas que por promover un cambio ideológico a muy largo plazo. El apoyo de las organizaciones magisteriales a una radicalización de la enseñanza fue un tema recurrente pero no un fenómeno dominante en el aguerrido panorama educativo de estos años. No se puede afirmar, como algunos autores lo han hecho, que las organizaciones magisteriales, en tanto agrupaciones de maestros, fueran un elemento decisivo de presión para que el gobierno adoptara una educación socialista. Es verdad que se dieron casos, sobre todo en provincia, de agrupaciones magisteriales que intentaron ejercer una auténtica presión a favor de una reforma, como fue el del Frente Socialista del Magisterio en Veracruz en agosto de 1933 y algunas otras organizaciones aisladas en Tabasco, Aguascalientes, Michoacán, etc. 44/ pero se trataba en realidad de organizaciones vinculadas y hasta cierto punto manejadas por las autoridades locales y en este sentido actuaban más que nada como instrumentos del poder local. El Frente Socialista del Magisterio, por ejemplo, era una organización que se formó en una convención de la Confederación de Partidos Socialistas de Veracruz 45/ cuando se iniciaba la campaña para lanzar a Tejeda como candidato a la presidencia de la república. Los proyectos presentados por Veracruz y Tabasco ante el Congreso para reformar el artículo tercero, no provenían de sus incipientes organizaciones magisteriales sino de las legislaturas de estos Estados. Si bien los maestros como grupo profesional en general apoyaron políticas radicales, sus organizaciones en provincia eran aún muy precarias y estaban completamente aisladas unas de otras. No eran, por lo

tanto, capaces de ejercer por sí mismas una presión importante sobre la política educativa del centro.

En el curso de 1933 surgieron también en la capital algunas pequeñas organizaciones magisteriales, cuyo propósito fundamental era promover la reforma del artículo tercero (tales como el Comité Nacional Pro-Reforma Educativa, la Liga Magisterial de Acción Revolucionaria y el Bloque de Izquierda del Magisterio) pero nunca tuvieron gran importancia como organizaciones y muchas veces sus asociados pertenecían también a organizaciones mayores como la CMM o la CNOM. Junto con ellas proponían la reforma del artículo tercero, pero como parte de un cambio radical en la política general del gobierno y no sólo como un nuevo giro, casi exclusivamente pedagógico, como algunos reformistas la interpretaban. Así por ejemplo la CMM, que era una de las ligas más numerosas y extensas, solicitaban que la enseñanza se orientara "hacia el colectivismo" o hacia una "escuela proletaria" ya que en

...los tiempos presentes, en que ya se notan resplandores rojos en el horizonte, la escuela está dividida en dos ramas diametralmente opuestas en su espíritu y en sus finalidades: la burguesa y la proletaria. La primera educa para la servidumbre y la segunda para que el hombre no acepte las cadenas de la servidumbre y de la opresión en ninguna de sus formas. 46/

En septiembre de 1934 la CNOM, también una de las asociaciones magisteriales más numerosas, planteaba la necesidad de abolir la propiedad privada para establecer la educación socialista 47/. Estas dos organizaciones, como hemos visto, habían tenido

fricciones con Bassols y sus líderes habían sufrido los efectos de la reforma administrativa. La animosidad de estas y algunas otras organizaciones magisteriales con los dirigentes de la SEP no inhibieron sus peticiones reformistas. Estas sin embargo no deben interpretarse ni como una auténtica presión para modificar la política educativa de la SEP (pues las verdaderas presiones, como vimos, estaban referidas a otros temas de la política educativa) ni como manifestaciones de apoyo a lo que algunos podían interpretar como una iniciativa gubernamental 48/. Eran en muchos casos simples declaraciones a favor de un cambio en la orientación general de la política que debería incluir o comenzar por una orientación educativa. Por esta razón no debe extrañar el hecho de que, una vez que se inició dentro del PNR el proceso para reformar el artículo tercero y que para muchos resultó evidente que bajo dicho patrocinio la reforma no tendría los alcances esperados, retiraron su apoyo. Después de que la reforma había sido una petición casi unánime de las agrupaciones magisteriales, a mediados de 1934 algunas organizaciones se pronunciaron en contra de la reforma arguyendo la ausencia de un auténtico espíritu de cambio social por parte de las autoridades gubernamentales. Ese fue el caso de la CNOM en septiembre de 1934. La Liga de Trabajadores de la Enseñanza, compuesta por disidentes de izquierda dentro de la CMM, también rechazó la educación socialista por considerar que sólo ayudaría a perpetuar la dominación capitalista. Más tarde esta organización terminó por asociarse a la Internacional de Trabajadores de París y al Partido Comunista Mexicano 49/.

También en septiembre de 1934 otra importante liga magisterial: los Profesores del Distrito Federal, por boca de su líder David Vilchis, afirmó que era imposible establecer una educación socialista dentro de un régimen que calificó de burgués y fascista 50/.

Es, sin embargo, necesario mencionar también el caso de muchas otras organizaciones magisteriales que sí dieron su apoyo a la reforma desde el principio hasta el fin. En enero de 1934 la Liga Nacional de Maestros, organización bastante numerosa, expresó su apoyo a la reforma. En octubre también lo hizo la Sociedad de Maestros Mexicanos y en noviembre la Unión de Directores, Inspectores, Misioneros y Maestros Rurales Normales y Regionales en los estados 51/; eso sólo por mencionar las principales. A partir del "grito de Guadalajara" en julio de ese mismo año, numerosas organizaciones de menor dimensión en la capital y en los estados, se solidarizaron con la posición del jefe máximo a favor de una reforma del artículo tercero, aunque lo que unas y otras entendían por "socialismo" o "cooperativismo" era bastante nebuloso.

Es indudable que, aunque la reforma del artículo tercero no se llevó a cabo como consecuencia de las presiones magisteriales, uno de los frutos que el gobierno esperaba obtener con el cambio constitucional era el apoyo del magisterio. Desde los años de Vasconcelos la imagen de los maestros había sido la de los agentes revolucionarios por excelencia. La radicalización del magisterio y la formación de organizaciones independientes

preocupaba al gobierno y desde 1929 había hecho esfuerzos por agruparlos bajo una organización controlable. De ello dependía en gran medida el éxito de la política educativa oficial. La ideología desempeñó un papel importante en este esfuerzo organizador del Estado; se toleraba el radicalismo a menudo sólo verbal de los maestros, entre otras cosas porque servía de aglutinante. La política magisterial de Bassols parecía estar a contrapelo de este esfuerzo iniciado años atrás para organizar a los maestros bajo el abrigo institucional del Estado. Pero, bien vistos, los conflictos con los maestros en estos años surgieron no porque Bassols haya intentado desintegrar sus organizaciones, sino porque trató de controlarlas. Se procuraba eliminar a sus cabezas para que el control estatal fuera más directo. Por esta razón Bassols comenzó por atacar exclusivamente a los líderes y en general a la cúspide de una pirámide burocrática y no fue sino hasta más tarde y ante el fracaso de su táctica, que atacó a las organizaciones mismas y les negó (a través del censo sobre su membresía al que ya hemos hecho alusión) su calidad de representantes del magisterio.

Durante el último año de la administración de Bassols, precisamente cuando los conflictos con los maestros se agudizaron, la idea de una reforma educativa comenzó a fraguar y a oficiarse al punto que pasó a formar parte del Plan Sexenal. Bassols, como hemos visto, no se erigió en promotor de la reforma, y sólo utilizó ocasionalmente el anzuelo del radicalismo ideológico para mediar con los maestros; siempre fue muy cauteloso en el manejo de las ideas y prefería no utilizarlas deliberadamente como ins-

trumentos de poder. Sin embargo, otras instituciones gubernamentales sí intentaron capitalizar la idea de la reforma educativa para obtener un mayor control sobre el magisterio. En enero de 1934, por ejemplo, apenas aprobado el Plan Sexenal, se formó en la ciudad de México un Comité Nacional Pro-Reforma Educativa. Uno de los miembros del Comité Directivo era Gabino Vázquez, entonces Secretario General de PNR. Los diputados Bremauntz y Coria eran sus consejeros jurídicos. La primera acción de este Comité fue invitar a todo el magisterio a formar comités estatales en toda la república 52/. En los diez meses que pasaron entre la aprobación del Plan Sexenal, en donde se acordó sobre la necesidad de reformar el artículo tercero, y el momento en que el PNR presentó un proyecto concreto ante el Congreso de la Unión, se dejaron albergar todo tipo de expectativas sobre el alcance de la reforma. Fue precisamente este periodo de tiempo el que se aprovechó hábilmente para obtener el apoyo de múltiples organizaciones, no sólo magisteriales, a favor del nuevo proyecto gubernamental, antes de que éste apareciera por escrito. La renuncia de Bassols al ministerio de Educación y el desconcertante "grito de Guadalajara" alentaron aún más las expectativas de muchas agrupaciones; la proximidad del cambio de gobierno no sólo daba verosimilitud a los presentimientos de que se iniciaría una nueva etapa en la vida política del país, sino que abría la esperanza de una participación política a muchos aspirantes. En este periodo, con el río revuelto, se lograron un gran número de adhesiones al Partido y de adeptos a la reforma. Esta circunstancia no bastó, sin

embargo, para acabar con el escepticismo de muchas organizaciones que se consideraban las "auténticamente radicales" y que veían en todo aquello un engaño deliverado que estaban dispuestos a desenmascarar. Tampoco bastó este ánimo exaltado y la renuncia de Bassols para borrar el desprestigio de la política educativa oficial frente a muchas organizaciones magisteriales. Ya hemos visto el rechazo de algunas de ellas a la idea de una reforma socialista, y todavía algunos más reprobaron la reforma por tibia cuando fue presentado el proyecto del PNR y aprobado por el Congreso.

La reforma no estaba diseñada ni para los maestros ni por los maestros. Sus efectos fueron por lo tanto bastante limitados en cuanto a la asimilación del movimiento magisterial en la nueva estructura institucional. Algunas organizaciones, aunque no las más importantes, sí vieron en la reforma el cumplimiento de sus aspiraciones; otras tantas la apoyaron simplemente por conveniencia política cuando el "jefe máximo" dió su beneplácito. Pero el rechazo de algunas organizaciones y líderes que habían estado en el corazón del movimiento magisterial como Daniel Vilchis y Lombardo Toledano 53/, le restó efectividad a la reforma como instrumento para lograr la unificación del magisterio al amparo del Estado. Esto no sucedió sino algún tiempo más tarde. Durante el cardenismo la política hacia el magisterio fue completamente distinta a la seguida por Bassols: se recurrió a los líderes para asimilar a las organizaciones. Lombardo se adaptó rápidamente a las circunstancias y, entre otras de las múltiples funciones que desempeñó en el nuevo régimen, se avocó a la organización de la

Universidad Obrera; a pesar de su rechazo inicial al artículo tercero reformado, siguió perteneciendo al selecto círculo de los diseñadores de la política educativa oficial y se convirtió simplemente en uno de los "interpretes" del nuevo socialismo 54/. Mucho más inaudito fue el caso de Daniel Vilchis que, tras de haberse opuesto a Bassols y a la educación sexual, después de haber sido despedido de la SEP y de haber objetado la reforma socialista del artículo tercero, durante el cardenismo volvió a convertirse en una figura relevante como funcionario de educación de la Confederación de Trabajadores de México y líder de los esfuerzos para unificar a los sindicatos magisteriales 55/, cuando dichos esfuerzos comenzaron a tener éxitos palpables.

#### D.- Crónica de la aprobación de la reforma constitucional

El proceso de aprobación de la reforma al artículo tercero estuvo delimitado por dos fechas que marcan dos fases distintas en cuanto al manejo político de la reforma. La primera es diciembre de 1933 que fue la fecha de la Segunda Convención Nacional del PNR en donde se aprobó, como parte del Plan Sexenal, la idea de que era necesario reformar el artículo tercero. La segunda fecha es septiembre de 1934, cuando esta idea se concretizó en un proyecto de ley que presentó el PNR ante el Congreso de la Unión; después de un mes de discusión fue aprobada por ambas cámaras, y promulgada unos días más tarde. El análisis cronológico de estas etapas es muy ilustrativo de la disposición de los diferentes grupos políticos frente a la reforma educativa y de la manera en que

se intentó aprovechar el cambio constitucional con propósitos de consolidación política.

Como hemos visto anteriormente, hacia finales de 1933 la cantidad de peticiones a favor de una reforma educativa se multiplicó notablemente. Aparte de unas legislaturas estatales que aprobaron reformas para sus propias localidades y que presentaron proyectos para modificar el sistema educativo en todo el país, grupos de la mas diversa índole comenzaron a manifestarse a favor de esta idea, muy en particular algunas agrupaciones que apoyaban la candidatura presidencial de Cárdenas.

Sin que Cárdenas como precandidato aludiera siquiera al tema de una reforma educativa 56/, algunas asociaciones que lo apoyaban izaron la bandera de la reforma que comenzó entonces a considerarse como una divisa propia del michoacano. Así, a finales de 1933, muchos grupos identificados como cardenistas se sumaron a la petición reformista tales como el Partido Estudiantil Pro-Cárdenas y la Confederación Nacional Estudiantil 57/. En la Magna Convención Estudiantil Pro-Cárdenas, que se celebró en Morelia en 1933, uno de los puntos importantes que se abordaron fue la necesidad de sustituir la enseñanza laica por la socialista en todas las escuelas primarias, así como en las secundarias y profesionales oficiales en todo el país 58/. Hacia finales de 1933, gran parte de los partidarios de Cárdenas apoyaban la reforma educativa, pero no se puede sostener, como lo hace Sebastián Mayo, que el proyecto prosperó gracias al apoyo de los cardenistas. Como hemos visto las iniciativas reformistas fueron muy anteriores al

momento en que se comenzó a considerar a Cárdenas como un posible candidato a la presidencia. Dichas iniciativas provinieron de grupos políticos muy diversos, muchos de los cuales nada tenían que ver con Cárdenas y sus asociados; inclusive grupos como los radicales veracruzanos, que tanta presión ejercieron a favor de la reforma, tenían razones poderosas para desconfiar del precandidato, pues bajo su mando se había iniciado la cruenta represión del agrarismo veracruzano. Por último, como precandidato y aún como candidato, Cárdenas no tenía el suficiente poder para promover una reforma constitucional en la cual no estuvieran plenamente de acuerdo otros núcleos de poder y principalmente el jefe máximo. Como precandidato nunca abordó directamente el tema de una reforma educativa, y aún durante su candidatura, sus declaraciones a este respecto fueron sumamente cautas; nunca excedieron el vocabulario utilizado por Calles ni se anticiparon a las declaraciones de éste 59/.

El proyecto de reforma avanzó sin embargo paralelamente a la promoción de la candidatura de Cárdenas. No sólo existe una coincidencia cronológica, sino también un seguimiento institucional semejante: así como la designación del candidato se llevó a cabo hasta cierto punto fuera del aparato partidista en aquel entonces controlado por su rival, Pérez Treviño 60/, la iniciativa de reforma progresó a pesar de la oposición consistente del Partido. Ya hemos hablado del rechazo del PNR a las diversas iniciativas reformistas. Sin embargo, la función del partido no era tanto la de imponer una pauta ideológica como la de asimilar a las

tendencias dominantes del engranaje político; ésta era finalmente la única forma de ejercer un control inclusivo sobre los aspectos ideológicos. Cuando la idea de una reforma educativa contaba ya con un fuerte apoyo de los principales elementos del Congreso (lo cual había quedado demostrado cuando se presentó la iniciativa de la legislatura Tabasqueña); con el apoyo de los partidarios de Cárdenas cuando éste ya había aceptado públicamente su carácter de precandidato 61/; cuando importantes líderes locales, gobernadores y organizaciones principalmente obreras y magisteriales se pronunciaron a favor de la reforma, el PNR decidió finalmente acoger el proyecto como uno de los temas que estudiaría la comisión elaboradora del Plan Sexenal.

La formulación del Plan tuvo muchos contratiempos. Inicialmente esta tarea estuvo encomendada al Comité Ejecutivo del PNR, quien integró una comisión elaboradora del proyecto encabezada por Lárez Treviño, antiguo rival de Cárdenas, lo cual inmediatamente desvirtuó la desconfianza de los cardenistas. En ella participaron también seis secretarios de estado dentro de los que se contaba Bassols. La comisión operó en constante consulta con Calles a quien en diversas ocasiones visitaron en su residencia de Cuernavaca 62/, sin embargo, pronto surgieron los desacuerdos entre sus miembros. El grupo de Lárez Treviño terminó por abandonar la comisión redactora y Bassols renunció a seguir siendo consejero del proyecto 63/. Después de sucesivos cambios de personal en el Comité, se acabó por presentar un plan que resultó muy insatisfactorio para el grupo cardenista y otros participantes de la conven-

ción de Queretaro. En el "Capítulo de Educación" se hablaba de una "corroboración" de "la tesis implícita en el artículo 3º de la Constitución" y se subrallaba la necesidad de aumentar el control del Estado sobre la enseñanza primaria privada. Dicho control -establecía el proyecto- se ejercería sobre: "1.- La orientación científica y pedagógica del trabajo escolar; 2.- En la orientación social; 3.- En el carácter de escuela no religiosa, laica o confesional que deberá tener; 4.- En la preparación profesional adecuada que se exigirá a los directores y maestros de las escuelas particulares" 64/. Se aclaraba también que:

La escuela primaria será laica no en el sentido puramente negativo abstencionista en que se ha querido entender el laicismo por los elementos conservadores y retardatarios, sino que en la Escuela Laica, además de excluir toda enseñanza religiosa, se proporcionará respuesta verdadera, científica y racional a todas y cada una de las cuestiones que deberán ser resueltas en el espíritu de los educandos para formarles un concepto exacto y positivo del mundo que les rodea y de la sociedad en que viven, ya que de otra suerte la escuela dejará incumplida su misión social 65/.

En la Convención de Querétaro se formó una Comisión Dictaminadora del Proyecto de Plan Sexenal, que quedó integrada por Luis L. León, Fernando Noctezuma, Froylan C. Manjarrez, José Luis Solórzano y Alberto Bremauntz. Cuando esta Comisión discutió el capítulo del proyecto sobre educación, tanto Bremauntz como el diputado Manjarrez propusieron que se modificara y que se estableciera, en vez, una educación socialista. La Comisión no acató íntegramente la propuesta, pero por mayoría decidió simplemente suprimir la palabra "laica" y dejar que la decisión sobre la orientación educativa se discutiera en el pleno de la Conven-

En su libro La educación socialista en México, Bremauntz relata cómo Carlos Darío Ojeda y el Senador Manlio Favio Altamirano, delegados por Veracruz, le manifestaron personalmente su apoyo a la idea de una reforma del artículo tercero y le comunicaron que durante el pleno de la Convención abogarían por el establecimiento de una educación "racionalista". Después de conversar con ellos, Bremauntz los convenció de que propusieran en vez una "escuela socialista" (entendiéndose "socialismo científico") pues esa era una designación mas apropiada para sus aspiraciones y evitaría discusiones infructuosas sobre las diferencias entre ambas en el pleno de la Convención. Una vez logrado un acuerdo a este respecto, intentaron conseguir el apoyo de las diversas delegaciones, pero sin consultar a quienes dirigían políticamente la Convención, pues se daba por sentada la oposición de los altos jerarcas del Partido.

Tal como se había acordado, en el pleno de la Convención Altamirano presentó su propuesta a favor de una reforma socialista en nombre de la delegación veracruzana. Dicha delegación era presidida en aquellos momentos por el gobernador del Estado, Gonzalo Vázquez Vela, futuro secretario de Educación durante el régimen de Cárdenas. En su discurso, Altamirano justificaba su proyecto aduciendo la necesidad de suprimir el laicismo que había servido como "vía de escape a los intereses conservadores y clericales" y había sido perjudicial para "las orientaciones socialistas de nuestro movimiento revolucionario" 66/. El diputado Luis L. León, en nombre de la Comisión Dictaminadora del Proyecto de

Plan Sexenal, declaró aceptada la propuesta de la delegación veracruzana que coincidía con otra presentada por la del estado de Jalisco. Después de esta sorpresiva aprobación del proyecto, Arnulfo Pérez H., miembro de la delegación de Tabasco, respaldó el proyecto de su colega Altamirano, abundando sobre los mismos temas y enfatizando el carácter de lucha en contra de la religión y el capital que debería tener la nueva educación. Inmediatamente después se pasó a la modificación del capítulo sobre educación del proyecto original. Las correcciones consistieron en sustituir la palabra "laica" por "socialista", pero curiosamente la explicación sobre el laicismo del proyecto presentado por el PNR (vid infra) quedó intacta siendo ahora una explicación del socialismo. El PNR se comprometió además a propugnar porque se reformara el artículo tercero de la Constitución,

...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 estos dos grados deberá basarse en las orientaciones y postulados de la doctrina socialista que la Revolución Mexicana sustenta 67/.

Aunque aparentemente este texto codificaba el triunfo de los promotores de la reforma, su especificidad en dos puntos limitaba considerablemente el alcance que muchos esperaban de la reforma, y suscitó dos grandes temas de discusión que ocuparon a todos los involucrados en el proyecto, desde la promulgación del Plan Sexenal hasta la aprobación final de la reforma educativa.

La aclaración de que la reforma abarcaría los niveles de primaria y secundaria excluía a la escuela preparatoria y sobre todo a la superior que había sido una de las principales ambiciones de muchos promotores de la reforma. Esto dió lugar más tarde al gran conflicto político con la Universidad Nacional y algunas universidades de provincia que se convirtieron en uno de los principales bastiones en contra de la reforma socialista. El otro punto que suscitó futuras controversias fue la aclaración de que la reforma se apegaría a "las orientaciones y postulados de la doctrina socialista que la revolución mexicana sustenta". Con ello, la idea de imponer un "socialismo científico", que Bremauntz había tratado de incluir desde un principio, quedó denegada y suscitó la futura discusión, a la que ya hemos aludido, que dividió a los "auténticos radicales" de los moderados.

Estos sucesos tuvieron lugar en el curso de los diez meses que pasaron entre la publicación del Plan Sexenal y la reforma del artículo tercero. Por lo pronto la aceptación de una reforma educativa dentro del Plan dió la impresión de ser una victoria de las fuerzas progresistas y casi nadie reparó en las limitaciones que el mismo Plan especificaba. Las declaraciones de apoyo a la reforma educativa y al Plan en general fueron inmediatas. Aparte del convencimiento de muchos partidarios de la reforma, un factor que multiplicó el apoyo fue el hecho de que aparecía como parte del plan de gobierno de quien, con toda seguridad, sería el futuro presidente de la república. A partir de este hecho muchos grupos asociaron el proyecto de reforma con Cárdenas, y sus expectativas

políticas para el nuevo régimen se convirtieron fácilmente en declaraciones de apoyo a la reforma. Por otro lado, la participación de Calles en el proyecto había sido bastante obvia, y su declaración a favor del Plan Sexenal aprobado hizo desaparecer los temores de quienes no alcanzaban a discernir si se trataba de un plan callista o de uno cardenista. Las manifestaciones de solidaridad con el Plan provinieron de muchos gobernadores, legislaturas de los estados, jefes de zonas militares, generales, senadores, diputados, presidentes municipales, jefes de oficinas gubernamentales, organizaciones estudiantiles y magisteriales, etc. Vale la pena mencionar algunos testimonios para conocer la tónica de estas declaraciones. El general Cándido Aguilar afirmó que "El General Cárdenas es la última esperanza de proletariado nacional. Si sus amigos y enemigos le hacen fracasar, no le quedará otro camino que el de la Revolución Social". El Senador Juan Cruz Oropeza opinaba que "El General Plutarco Elías Calles, Jefe máximo de la Revolución fue el que ideó los puntos reivindicadores del Plan Sexenal ...". El Comité Ejecutivo del PNE en Campeche declaró que "La reacción y el clero, en estos momentos históricos sufren su última derrota gracias a las egregias figuras de los C.C. Generales Calles Rodríguez y Cárdenas y por tanto los trabajadores organizados del país hoy mas que nunca se sienten fuertes..." El presidente del congreso del estado de Guanajuato, Manuel B. Márquez opinaba que "La salvación económica y espiritual de México está en la aplicación nacional y eficaz del Plan Sexenal; soluciona el problema básico de la Revolución; la reivindicación del proletariado con la

Educación Socialista". 68/

El contenido específico de la reforma educativa no estaba, sin embargo, aún completamente definido y en los meses que siguieron a la publicación del Plan sólo se hablaba de la necesidad de reformar el artículo tercero pero sin especificar el alcance de esta reforma. Durante su campaña Cárdenas aludió al tema educativo pero no con demasiada frecuencia ni haciendo alarde de radicalismo verbal: sus argumentos eran básicamente la necesidad de erradicar las creencias religiosas y de despertar la conciencia social de los ciudadanos 69/. Calles, por su parte, mantuvo un silencio que resultó bastante desconcertante para quienes dudaban que Calles apoyaría definitivamente un proyecto radical. De enero a junio se sondearon opiniones y se dejó que poco a poco algunos grupos fueran adhiriéndose a la idea y enfrentándose a sus enemigos sin que interviniera en ello un dictámen oficial de tipo ideológico.

Finalmente en julio tuvieron lugar dos hechos importantes que acabaron de atraer el apoyo de muchos grupos que habían dejado enfriar el proyecto o que temían que el jefe máximo diera marcha atrás en el último momento: el primer domingo de julio tuvieron lugar las elecciones presidenciales que confirmaron la futura presidencia de Cárdenas, y el día 20 del mismo mes Calles pronunció su famoso "grito de Guadalajara". La reforma constitucional apareció entonces como un hecho indudable y los apoyos se reiteraron y se multiplicaron. Curiosamente, aunque el discurso de Calles en Guadalajara no contenía ningún elemento que aludiera al

"socialismo", su exaltado anticlericalismo y el apoyo a un control estatal absoluto de la educación eran símbolos tan estrechamente asociados con el socialismo que, después de su "grito", ya no hubo dudas de que Calles apoyaría una reforma socialista. Siendo el socialismo un concepto aún completamente indefinido, a partir de julio surgieron nuevos apoyos y no todos ellos de quienes apoyarían cualquier iniciativa gubernamental. En septiembre, por ejemplo, las juventudes Socialistas y Revolucionarias de México, Veracruz y Michoacán dieron su apoyo a la reforma constitucional y los michoacanos intentaron establecer inmediatamente una educación socialista en el Colegio de Educación Superior de San Nicolás de Hidalgo en Morelia 70/. En esos días la Confederación de Estudiantes Socialistas decidió apoyar una educación basada en el "Socialismo científico" tomando como base los proyectos de varias legislaciones estatales y las ideas de Lombardo a este respecto 71/. A estas alturas, muchas organizaciones radicales como éstas no se concretaron simplemente a favorecer la idea de una reforma, sino que se preocupaban por especificar el alcance de ésta, aclarando muchas veces que se trataría de un "socialismo científico".

También a partir del "grito de Guadalajara" las manifestaciones de apoyo se extendieron a otros sectores que en general se habían abstenido de opinar sobre el debatido tema educativo. Esto demuestra hasta qué punto la reforma constitucional se había convertido en una divisa política que atraía a grupos que no estaban directamente involucrados en la política educativa. El 23 de septiembre, por ejemplo, en una convención agraria en Ciudad Victoria

se aprobó la introducción de una educación socialista. Las organizaciones obreras desempeñaron un papel muy activo en el apoyo a la reforma. También en septiembre la Cámara Nacional del Trabajo manifestó su apoyo a la reforma y unos días más tarde hizo lo mismo el Sindicato de Ferrocarrileros de la República Mexicana. En octubre, después de que el PNR había enviado al Congreso una iniciativa de reforma, se formó un frente obrero que se autodesignó Comité Nacional de Defensa de la Reforma Socialista. Este Comité estaba integrado por la Confederación de Obreros y Campesinos, la Federación de Sindicatos Obreros del D.F., la Federación Obrera Local del D.F., la Casa del Pueblo, la Cámara del Trabajo del D.F., la Cámara Nacional del Trabajo, la Confederación General de Trabajadores y la Confederación Regional Obrero Mexicana. 73/

Es indudable que la acentación de una reforma educativa socialista por parte de las autoridades políticas atrajo el apoyo de algunas organizaciones que sintieron en ello una apertura del gobierno hacia las ideas progresistas, o inclusive una voluntad auténtica de transformar el régimen político. Sin embargo, no hay que sobreestimar el papel que desempeñó la idea de la reforma en el proceso de asimilación de las agrupaciones políticas del signo radical. Frente a éstas el gobierno estaba sumamente desprestigiado sobre todo por el predominio que seguía teniendo Calles en el manejo político del país. En esas circunstancias, el escepticismo hacia cualquier política "radical" o "progresista" emprendida por el gobierno era enorme. De las múltiples organizaciones que manifestaron su apoyo a la reforma en el transcurso de estos diez meses, resulta muy

difícil distinguir cuales actuaban respondiendo a un oportunismo político y hubieran igualmente apoyado cualquier otra iniciativa gubernamental, y cuales alcanzaron a creer que la reforma socialista, que ahora promovían las principales autoridades políticas, significaba el primer peldaño de una auténtica transformación social del país. En la medida en que esto último sucediera, la reforma socialista cumplía una función como factor de asimilación de los elementos radicales que se mantenían distanciados del gobierno. Al parecer esta función fue bastante limitada.

La inclusión dentro del Plan Sexenal de un proyecto para reformar el artículo tercero no hizo que los partidarios de la reforma educativa en todos los casos hicieran extensivo su apoyo al Plan, y menos aún al gobierno del que en cierta medida el Plan era representativo. Eran bastante comunes declaraciones como la del Comité Nacional de Defensa de la Reforma Socialista que, en un manifiesto, declaraba que la educación socialista no satisfacía todos sus anhelos y principios, pero que, en la medida en que lograra infundir una "conciencia de clase" entre la niñez, constituiría un primer paso en la transformación del régimen económico actual y ayudaría a terminar con la explotación y la injusticia social 74/. En una asamblea obrera celebrada en octubre de 1934 y que tenía como finalidad la formación de un frente único, el delegado por el sindicato de la industria azucarera pedía

... que se hiciera la declaración precisa de que el frente único no estará de acuerdo con el gobierno, desde el momento en que los miembros de su agrupación han sido víctimas de él, ya que éste ha acaparado la industria azucarera, ... aclarando que estarán con el "gobierno burgués"

únicamente en lo relativo a la observancia de la escuela socialista, y para ello estarán dispuestos a combatir al enemigo.

En esa misma asamblea los delegados de la Unitaria de Trabajadores lanzaron fuertes ataques en contra del gobierno y del PNR hasta que el moderador, Piña y Soria, les hizo ver que eso no interesaba a la asamblea, "... puesto que únicamente se deberían tratar los asuntos o iniciativas relacionadas con la lucha... en contra de los enemigos de la escuela socialista, sin importar para nada las cuestiones políticas" 75/.

Muchas otras organizaciones radicales ni siquiera apoyaron la reforma educativa cuando ésta recibió el patrocinio del gobierno. Ya nos hemos referido al caso específico de algunos líderes del magisterio. La oposición a la reforma en los círculos universitarios merecería un estudio detallado en un trabajo particular sobre el tema. Baste decir aquí que no siempre estuvo apoyada por los defensores de la libertad de cátedra, asociados con Antonio Caso y por tanto con "la reacción". Varias asociaciones estudiantiles prestigiadas como "radicales" se opusieron a la reforma. Tal fue el caso de la Federación de Estudiantes Revolucionarios que se consideraban verdaderos marxistas-leninistas y la Confederación Estudiantil Socialista que consideraban aberrante el establecimiento de una educación socialista dentro de un régimen burgués como el mexicano 76/. Esta última fue también la opinión de muchos marxistas como Enrique González Aparicio que veían una absoluta incompatibilidad entre el proyecto reformista y la ortoxia

marxista. El Partido Comunista Mexicano fue también uno de los principales opositores de la reforma y sin duda su posición tuvo bastante influjo sobre otras organizaciones políticamente afiliadas a él. En octubre de 1934 varios dirigentes de este partido la atacaron abiertamente. David Alfaro Siqueiros en un mitin con representantes de la Federación Estudiantil Universitaria, la Liga de Profesores del D.F. y la Liga de Trabajadores de la Enseñanza, calificó a la reforma de una maniobra fascista para distraer a las masas de sus verdaderos problemas 77/. Diego Rivera, que se autodesigna troskista, por estas mismas fechas se pronunció también en contra de una educación socialista promovida por un régimen capitalista, y acusó al gobierno de caminar por la cuerda floja 78/.

Pero no sólo los extremistas se opusieron a la reforma. En el lapso de los primeros diez meses de 1934, muchos grupos que apoyaron la idea de una reforma socialista, expresaron su temor de que el patrocinio gubernamental de la iniciativa fuera a neutralizar el efecto radical de la reforma tal como ellos la concebían. Por esta razón el tema principal de discusión en estos meses fue el significado del término "socialista" que, a su parecer, determinaría el alcance real de la reforma. Varias agrupaciones "radicales" insistían en la necesidad de especificar que se trataría de un "socialismo científico", que incluyera la lucha de clases; que la reforma debería ser obligatoria para todos los ciclos educativos inclusive la educación universitaria; y por último que debería incluir otras reformas socializantes como el reparto de tierra, (al cual muchas ve-

ces se referían como "socialización de los medios de producción"), el alza del salario para los obreros y el mejoramiento general de las condiciones laborales para los trabajadores. 79/

El temor de algunos de estos radicales se materializó cuando el PNR presentó un proyecto de reforma muy moderado el 27 de septiembre de 1934. Dicho proyecto recalcaba su apego a los principios que inspiraron la Constitución de 1917, excluía a la Universidad de la reforma y no hacía ninguna referencia al socialismo científico, a la lucha de clases o al renarto agrario. Inmediatamente se publicaron algunas protestas de grupos estudiantiles, comisiones y ligas obreras y campesinas en contra de la tibieza del proyecto. El 4 de octubre apareció en La Prensa un artículo de Lombardo criticando el proyecto presentado por el PNR y aclarando que la reforma socialista no podía enmarcarse dentro de los patrones liberales de la Constitución de 1917. Nueve días mas tarde, durante el primer mitin de orientación proletaria organizado por la Confederación General de Obreros y Campesinos de México, Lombardo pronunció un discurso enfatizando los aspectos radicales que deberían estar implícitos en la reforma socialista y el 4 de noviembre hizo lo mismo en una conferencia que pronunció en la Unión de Trabajadores Intelectuales Asalariados. 80/ Posteriormente, cuando la reforma fue aprobada, Lombardo protestó contra los términos del nuevo artículo. Aunque su rechazo fue pasajero, resultó sumamente desconcertante dado el papel que había desempeñado en la promoción de la reforma y el influjo de su opinión sobre importantes agrupaciones obreras y magisteriales. El 28 de septiembre Excel-

sior publicó una declaración de la Confederación de Estudiantes Socialistas en la que se criticaban los principios liberales e individualistas de la Constitución de 1917 y se aclaraba que el socialismo implicaba necesariamente una lucha de clases y no una conciliación social como sugería el proyecto del PNR. El 3 de agosto en El Hombre Libre se publicó un artículo intitulado "La juventud de México lanza un reto al callismo" en el que se acusa a la manufactura callista del proyecto del PNR. La Confederación General de Obreros y Campesinos, parafraseando las ideas de Lombardo, solicitó al gobierno que la reforma del artículo tercero se llevara a cabo de acuerdo con los "principios verdaderamente revolucionarios" del socialismo científico y que fuera complementada con la modificación de otros artículos que hicieran posible la transformación completa del régimen económico. 81/ La Confederación de Trabajadores envió el 15 de octubre a la Cámara de Diputados un memorial en el que clarificaban su posición frente al proyecto del PNR:

Nosotros nos oponemos a una reforma constitucional incolora y a que se diga que en la Ley Reglamentaria se definirán las cosas. Ya sabemos la manera que tienen los burgueses de mixtificar las cosas. Si no se define en la Constitución la tendencia y no se expresa la fórmula de la escuela, su organización y funcionamiento, no habremos ganado nada, pues aún estará por realizarse la conquista mediante otra reforma constitucional. 82/

El 2 de noviembre la Federación de Trabajadores de Veracruz protestó públicamente por la reforma y exigió una educación mas radical. Diez días mas tarde, en Puebla, la Federación regional

de Obreros y Campesinos, que dependía de la CGOCM, tildó al régimen de fascista y a la educación de retrogada y burguesa. 83/

Nuchas organizaciones magisteriales, sobre todo de provincia, protestaron también ante la tibieza de la reforma. Ya desde septiembre algunas agrupaciones como la Liga de Trabajadores de la Enseñanza y la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales habían manifestado una posición mucho mas radical que la del proyecto del PNR. En el Primer Congreso de educación Socialista convocado por la Cámara Nacional del Trabajo apenas en noviembre de 1934, los maestros tabasqueños encabezaron una moción a favor de un mayor radicalismo educativo y obtuvieron el apoyo de la mayoría en contra del grupo moderado compuesto principalmente por delegaciones de maestros capitalinos 84/.

Nuchas de estas agrupaciones radicales acudieron a la Cámara de Diputados en algún momento de 1934, ya fuera para presentar en ella su proyecto reformista o para apoyar el que estaba siendo elaborado dentro de esta Cámara por un grupo de radicales. 86/ Desde el 11 de diciembre de 1933, cuando apenas se concluía el Plan Sexenal dentro del Partido, una comisión especial de diputados nombrada por el Bloque Nacional Revolucionario de la Cámara baja comenzó a elaborar un proyecto de reforma al artículo tercero. Dicha comisión era presidida por Alberto Bremauntz e integrada por los diputados Alberto Coria, José Santos Alonso, Fernando Augli Lara y Daniel J. Castillo. 87/ Los diputados trabajaron con gran presteza y el día 15 de diciembre habían concluido

el proyecto. Bremauntz afirma que ese documento, "con pocas modificaciones, vino mas tarde a constituir el Proyecto definitivo de Reformas que presentó en agosto de 1934" 88/, lo cual no es completamente cierto pues dicho proyecto no incluía tres puntos que mas tarde fueron cruciales: el concepto de "socialismo científico"; el de la necesidad de "combatir" a la Iglesia y sus dogmas; y la inclusión de la educación superior dentro de la reforma. No obstante, el proyecto presentado por los diputados representó en esos momentos la opción mas avanzada. Muchas organizaciones se adhirieron a él y acudieron a la Cámara de Diputados por considerarla un bastión del verdadero radicalismo.

El proyecto de los diputados no avanzó tan apresuradamente, entre otras razones porque su presentación ante el Bloque de la Cámara de Diputados coincidió con una carta del Presidente Rodríguez, del 21 de diciembre de 1933, dirigida al Senador Irujo Palacio, Presidente del ENR, en la que expresaba su desacuerdo con la idea de reformar el artículo tercero. En dicha carta Rodríguez afirmaba que

Es mi opinión sincera, que la modificación que se introdujo en querétaro al Plan Sexual (sic) pretendiendo establecer imperativamente en nuestra Carta Magna el principio de la enseñanza socialista, es uno de esos errores cometidos cuíza de buena fé y con un propósito de establecer un principio avanzado, pero que resulta inadaptable a nuestras realidades e impracticable en la vida de la colectividad mexicana. 89/

Sugiería por lo tanto que se mantuviera el principio de la educación laica en el sentido expresado por el proyecto origi-

nalmente presentado por el PNR en Querétaro (vid. infra). Riva Palacio se apresuró a responder al Presidente que aunque este tipo de decisiones no estaban en sus manos

...Como... tengo la ineludible responsabilidad de procurar que nuestro Instituto Político no se deje arrastrar por el acaloramiento de un debate hasta planos de irresponsabilidad e insensatez, he juzgado pertinente evitar que el asunto se resuelva con festinación a fin de tener el tiempo necesario para estudiar la materia en toda su extensión y concebir el precepto constitucional relativo en términos que no puedan poner en peligro la obra realizada por la Revolución en el campo de la enseñanza y consagren el pensamiento filosófico que al respecto sustenta el gobierno emanado de aquella... espero que con el aplazamiento a que antes me refiero se disipe la justa preocupación de usted... 90/

Después de estas opiniones, el proyecto del Bloque Nacional Revolucionario se congeló por varios meses a pesar de que en este mismo período los diputados recibieron el apoyo de diversas agrupaciones que favorecían su proyecto radical. La siguiente fecha que se tiene noticia pública de este proyecto es el 24 de julio, cuando la Comisión Especial de la Cámara de Diputados, presidida por Bremauntz, hizo declaraciones sobre la existencia de un proyecto revisado de reforma al artículo tercero constitucional. Como lo hace notar Sebastián Mayo, es significativo el hecho de que dicha declaración apareciera tres días después del "grito de Guadalajara" y tres semanas después de las elecciones presidenciales. A pesar de que los diputados autores del proyecto se habían erigido como paladines del radicalismo educativo, supieron escuchar los mandatos superiores tanto en un sentido, cuando opinaron Rodríguez y Riva Palacio en 1933, como en el otro, cuando lo hicieron Cárdenas y Calles. 91/

El 17 de agosto de 1934 apareció en varios periódicos de la capital el proyecto completo de los legisladores radicales. Las novedades de esta versión respecto a la de diciembre del año anterior eran notables. En primer lugar se establece la necesidad de que la unificación educativa abarque todos los ciclos educativos "desde la escuela rural hasta la universidad" "...evitando así que se siga desarrollando, como se hace en las Primarias Particulares y Libres Profesionales, una labor de desprestigio para la obra de la Revolución, de oposición a nuestras leyes y gobiernos revolucionarios y de intenso fanatismo religioso". 92/ Esta diferencia era muy significativa pues, precisamente en el lapso que separa a los dos proyectos, se había intensificado el descontento de los estudiantes universitarios. Si bien la Universidad Nacional en alianza con otras universidades de provincia se habían opuesto a la educación socialista, la agitación estudiantil había desestabilizado al gobierno universitario y los legisladores vieron entonces la oportunidad para someter a la universidad al control político del Estado. La segunda diferencia importante era la introducción del concepto de "socialismo científico". Dicho concepto debería ser "interpretado y aplicado en sus fundamentos filosóficos, de acuerdo con las necesidades de nuestro medio, con las características de nuestra población y con las aspiraciones de la revolución Mexicana". En esta ocasión los legisladores lo interpretaban como la necesidad de llevar a cabo una acción desfanatizadora en la educación, pugnar por la socialización de la tierra en materia agraria y "... orientarse hacia la socialización del trabajo, del capital y de los sistemas de cambio; al fomentar el coopera-

tivismo como medio transitorio para destruir, económicamente, el sistema capitalista; y al intensificar la intervención del Estado no sólo en la producción sino en las demás ramas de la economía nacional". Por último y en cierto modo como complemento y herramienta política de lo anterior, se proponían una serie de medidas para lograr "la absoluta identificación que deben tener con los principios del socialismo, el Ministro de Educación Pública, el personal de dicho ministerio y los funcionarios de educación dependientes de los Estados". Entre ellas la derogación de la debata Ley de Inamovilidad del Magisterio "a fin de poner en los lugares que les corresponden a los profesores revolucionarios, competentes y en espera de que las Escuelas Normales reorganizadas, produzcan la nueva generación de maestros socialistas. Deben ser, asimismo, desplazados de las Universidades y Escuelas Preparatorias o Profesionales oficiales o libres, los elementos reaccionarios, llamándose a los intelectuales revolucionarios a reemplazarlos tanto en los puestos directivos como en las cátedras". Además se proponían una serie de medidas poco novedosas para controlar la educación en las escuelas privadas y prohibir cualquier tipo de intervención (directiva, docente o económica) del clero o asociaciones ligadas a él en la enseñanza.

Este proyecto no fue el definitivo, pero constituyó el antecedente del que presentaron al Bloque Nacional Revolucionario el primero de octubre. La terminología de este último no era tan beligerante, pero los conceptos eran los mismos: se hablaba de un "socialismo científico", con un carácter "combativo contra los dogmatis-

mos religiosos", que abarcara "todos los tipos y grados de la educación, desde el Kinder-garden hasta las Universidades". Se especificaba que "la delegación de la facultad de impartir educación que haga el Estado a favor de los particulares será expresa... y estará a cargo de personas que en concepto del Estado, tengan suficiente capacidad profesional, reconocida moralidad e ideología acorde con este artículo". Naturalmente se aclaraba también que los miembros de cualquier corporación religiosa o personas relacionadas con ellas "no intervendrán en forma alguna con la educación de que se trata" 93/.

Este proyecto fue firmado por quince diputados y cuatro senadores. En esta ocasión fue presentado como un contra-proyecto del que presentó el CEN del PNR el 26 de septiembre. Este último excluía específicamente "a la Universidad Nacional Autónoma de México y a las demás escuelas preparatorias, profesionales y técnicas libres que existan en el país". También se aclaraba que "nuestro socialismo, el de la Revolución Mexicana, tiene su doctrina inmediata en los principios relativos de la Constitución General de la República" y "no será una escuela socialista determinada dentro del conjunto de las que ahora se disputan los campos de la especulación" 94/.

Ambos proyectos se presentaron en la Cámara de Diputados el 9 de octubre para su discusión. El proyecto del PNR y la opinión del grupo de diputados y senadores se turnó a las Comisiones Unidas, primera y segunda de Puntos Constitucionales y primera de Educación Pública con los diputados Luis Enrique Erro, Gilberto Rosquez y An-

tonio Mayés Navarro y en ellas se produjo un dictamen. En la "exposición de motivos" se reiteraban algunos puntos sobre los que, al parecer, todos estaban de acuerdo: la necesidad de establecer "de modo claro y categórico que no deje lugar a otras interpretaciones, una acción de combate contra el fanatismo religioso y contra los prejuicios con que la acción capitalista limita al desenvolvimiento de la vida del hombre". 95/ Se decía también que a partir de 1917 se "reconocieron los derechos sociales como superiores a los individuales" y a la libertad de enseñanza "como profundamente perturbadora del orden social". 96/ Se introducían algunas modificaciones en la redacción como la sustitución del concepto de "cultura basada en la verdad científica" por el de "un concepto racional y exacto del Universo y de la vida Social" lo cual le valió grandes críticas al dictamen. Por lo que respecta a los temas centrales que separaban el proyecto de los legisladores del que presentó el PNR, el dictamen coincidía en términos generales con el Comité Ejecutivo del Partido. Respecto a los ciclos que abarcaría la nueva reforma, el dictamen se refería exclusivamente a la educación primaria, secundaria y normal, 97/ aunque en la "exposición de motivos", después de hablar con desden de la Universidad Nacional y con desprecio de la educación universitaria, 98/ se establecía la necesidad de encaminar los recursos económicos del Estado hacia la creación de "instituciones diversas a las existentes" para poder, entre otras cosas, "dotar al país de los individuos directores y de cultura superior que la conducción y el manejo de los problemas nacionales reclaman" 99/. La exclusión de la educación superior en el dictamen estaba res-

tringida a las instituciones existentes y mas tarde, en la práctica, la restricción se limitó exclusivamente la Universidad Nacional Autónoma de México. 100/

Por lo que se refiere al segundo gran tema que se debatió en la Cámara de Diputados -la orientación educativa- el dictámen se refería simplemente a una educación socialista, definiendo socialismo como "el conjunto de juicios y normas de acción derivado de las conclusiones comprobadas e ineludibles del saber humano" 101/. Aparentemente éste era el mismo "socialismo de la revolución mexicana" del que hablaba el proyecto del PNR pues a ese respecto el dictámen no propuso ningún cambio.

Por último, el dictámen proponía una reforma de la fracción XXV del artículo 73 de la Constitución en el que ampliaba las facultades del Congreso

Para establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica; escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la Nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación y los Estados y los Municipios del ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República. Los títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República.

La discusión del dictámen tuvo lugar la tarde 9 de octubre

y se prolongó por seis horas. Los principales ponentes fueron Luis Enrique Erro y Antonio Villalobos a favor y Manlio Altamirano y Arnulfo Pérez H. en contra. Por lo que se refiere al tema de la educación superior, Altamirano estuvo de acuerdo en que "por razones de hecho muy dignas de tomarse en consideración y de suma importancia, no toquemos a la actual Universidad Autónoma" 102/ y sugirió que el gobierno organizara una "Universidad del Estado" "con los lineamientos socialistas que se van a discutir aquí. Para ello propuso una "pequeñísima adición" a la fracción XXV del artículo 73, que añadía a las instituciones ya citadas en el dictámen, una "Universidad del Estado". Esto, más que una objeción al dictámen, era una propuesta para concretizar una idea ya esbozada por éste. Aunque su proposición no fue tomada en cuenta en ese momento, unos meses más tarde el gobierno emprendió la creación de la Universidad Obrera que correspondía precisamente a la sugerencia de crear una universidad del Estado. La intervención de Altamirano a este respecto representaba en realidad un acuerdo con los otros legisladores y miembros del Partido en el sentido de que la Universidad Nacional era política e ideológicamente un caso perdido para la causa socialista. No hubo por lo tanto mayor discusión al respecto.

El debate de aquella tarde se centró en el tema de la orientación educativa que fue el único punto realmente controvertido antes de la aprobación del artículo tercero. La defensa del "socialismo científico" estuvo a cargo de Altamirano y Pérez H. que unos meses antes, en la Convención del Partido en Querétaro, habían confundido la escuela socialista con la racionalista. Según Bremauntz

en esta ocasión "llegaron a la tribuna preparados para sostener, doctrinaria y técnicamente, sus puntos de vista avanzados". Ya hemos hablado de los argumentos a favor y en contra del socialismo científico. Es importante mencionar que los ponentes de ambas facciones dijeron contar con el apoyo de Calles y Cárdenas en sus distintos puntos de vista. A pesar de las diversas consultas que legisladores y miembros del Partido hicieron a Calles en su residencia en Cuernavaca, sus respuestas no habían sido, al parecer, lo suficientemente claras. Tampoco se podía deducir gran cosa de las declaraciones públicas de Cárdenas sobre el tema educativo. La cuestión es que existía incertidumbre en el Congreso respecto a la posición de las dos cabezas políticas más importantes en aquel momento. El silencio de Calles posiblemente deba interpretarse como una espera a que las facciones se enfrentaran con sus propios recursos antes de dar la sanción final. Al mismo tiempo, la verdadera posición de Calles y Cárdenas frente al tema educativo quedó suficientemente clara con su silencio: el resultado final les pareció satisfactorio. La incertidumbre dentro del Congreso favorecía a su vez la aceptación de un texto menos específico como el propuesto por el dictamen. Uno de los argumentos decisivos de Erro a favor del dictamen fue precisamente que aprobar el socialismo científico sería "atar a los pies del General Cárdenas un grillete comunista";

En realidad, el problema que se planteó a la Comisión no es el de definir el socialismo. Cree la Comisión que exigirle que defina el socialismo, es exigirle algo más de lo exigible en el curso normal de las cosas... Nosotros, señores diputados, no estamos legislando independientemente de responsabilidades del gobierno ejecutivo... La Comisión ha redactado el artículo y ha redactado cuidadosa

cuidadosamente este dictámen de manera que dijese en él todo lo que debe decirse... pero teniendo en cuenta que aquí no se trata de establecer una norma rígida que ha de seguir una persona... en quien tenemos fe y de quien esperamos que dé, a todo aquello que nosotros hayamos dejado no muy preciso y no muy estrictamente definido, el sentido que las posibilidades concretas de gobierno, cuando él esté donde tiene que estar, le impongan (aplausos).

Dadas las circunstancias políticas, la posición de Erro pareció ser la más convincente. Esa misma tarde se votó el primer párrafo del dictamen que fue aprobado por 93 votos contra 26. Así fueron derrotados los "radicales" y su proyecto de un "socialismo científico". Es importante notar que, a pesar de que nadie alzó la voz a favor del laicismo ni en las cámaras legislativas ni en ninguna de las 28 legislaturas de los Estados que aprobaron la reforma, para muchos fue claro que el triunfo había sido de los moderados y no de los radicales. El 10 de octubre el periódico Excelsior publicó la noticia de esta votación en su primera plana. El noticiero decía: "no se impartirá orientación marxista a la enseñanza oficial ni particular. Los diputados extremistas sufrieron ayer completa derrota...El representante Luis Enrique Erro, en sendos y brillantes discursos, desmenuzó los argumentos teatrales de los comunistas y de los avanzados" 103/. Erro se ocupó más tarde de aclarar nuevamente que la reforma constitucional excluía el socialismo científico y en noviembre, ante las crecientes protestas de los "reaccionarios" en contra del nuevo artículo, Calles aprovechó para aclarar que el Estado mexicano no era comunista 104/.

El 10 de octubre se reinició el debate en la Cámara de Dipu-

tados. En esta ocasión se trató la centralización educativa y Erro propuso "un sistema nuevo" para coordinar y unificar la educación en todo el país. Altamirano insistió en su idea de fundar una Universidad del Estado pero su proyecto fue denegado. Finalmente se pasó a la votación y el proyecto de las Comisiones fue aprobado por la Cámara de Diputados en lo referente al artículo tercero como a la fracción XXV del artículo 73. El 19 de octubre se dió a conocer el dictamen aprobado por los diputados y ese mismo día se inició la discusión en la Cámara de Senadores. El debate en esta ocasión fue una reproducción en menor escala de lo su cedido días antes en la Cámara baja. En oposición al dictamen apro bado por los diputados, el senador Soto Reyes presentó un proyecto "radical" cuyas conclusiones eran semejantes a las que él mismo había suscrito anteriormente en unión con los diputados radicales. Su proyecto fue firmado por 16 senadores, pero él fue prácticamente el único que lo defendió oralmente. El debate en la Cámara alta to mó tan solo una sesión; ese mismo día se votó el dictamen y se apro bó por unanimidad de 47 votos. Inmediatamente después se dió trámi te para que pasara a las legislaturas de los estados. Estas aproba ron el proyecto de reforma basándose especialmente en el dictamen de los diputados. 105/ La reforma entró en vigor el primero de diciembre de 1934 y se publicó el decreto en el Diario Oficial el 13 de diciembre.

Durante el período de las discusiones y la aprobación de la reforma educativa tuvieron lugar una serie de acontecimientos que fueron muy explícitos del significado que ésta tuvo para diversos

grupos sociales. Ya nos hemos referido al rechazo de los "extremistas" que se hallaban fuera del Partido o del Congreso y a sus acusaciones respecto a la tibieza de la reforma. El cambio constitucional, sin embargo, conquistó el apoyo de muchos "radicales" ligados de alguna forma a los círculos gubernamentales o con esperanzas de hacerlo en un futuro próximo. La mejor prueba de ello la ofrecieron los resultados de las votaciones en ambas cámaras y las legislaturas de los estados. Los funcionarios "radicales" que promovieron el proyecto decidieron plegarse a la alternativa moderada cuando esta se constituyó en un hecho político sancionado por sus colegas moderados, por el Partido y por las dos cabezas políticas más importantes: Calles y Cárdenas. De entre las miles de adhesiones que recibió la reforma apenas fue declarada su aprobación, se distingue la de muchos grupos prestigiados como radicales a quienes posiblemente no interesaba mucho el fracaso del proyecto radical dentro de las Cámaras; la noticia de que "la reforma socialista fue aprobada" satisfacía sus inquietudes doctrinales. El 28 de octubre, -por citar sólo un ejemplo- desfiló frente al Palacio Nacional una manifestación de cien mil personas apoyando la reforma del artículo tercero. En ella participaron obreros sindicalizados, campesinos del Distrito Federal y de varios estados cercanos, empleados de gobierno, alumnos de la Escuela Nacional de Agricultura y representantes de la CGOEM, de la CGT, etc. Sus pancartas ostentaban las leyendas más revolucionarias: "contra la burguesía hasta su exterminio"; "si para reivindicar al trabajador hay que hacer la guerra hagamos la guerra" etc. A las doce horas se hizo silencio entre los manifestantes para escuchar un discurso del

General Cárdenas transmitido por la radiodifusora del PNR. El presidente electo dijo que "la escuela socialista caminará en una escala social sin interrupción que parte del Jardín de Niños, pasa por la Escuela Rural hasta la Escuela Técnica y la Universidad, creando y manteniendo un estrecho vínculo de solidaridad entre las nuevas generaciones y la clase misma de los trabajadores" 106/. Después de la audición se sucedieron varios oradores entre los que se contaba Lombardo Toledano y Diego Rivera. En su discurso Lombardo no se abstuvo de expresar su inconformidad respecto a la moderación del nuevo artículo y de reparar en el hecho de que "sin un cambio profundo en la estructura que prevalece, no será posible que desaparezcan las hondas divisiones que caracterizan al régimen capitalista". Se trataba sin embargo de un manifiesto de apoyo y las críticas tenían, por decirlo de algún modo, un carácter constructivo. La reforma aprobada por los legisladores ofrecía una versión moderada, pero, como lo dijo el mismo Erro, sus alcances estarían determinados en realidad por el nuevo gobierno y no por el dictamen de los congresistas. La educación socialista estaba por crearse y en aquel momento todo era espectación.

Las divisiones entre radicales y moderados durante la elaboración de la reforma se comenzaron a desvanecer frente a dos hechos que se impusieron a sus diferencias ideológicas: por un lado la necesidad de combatir a la reacción en contra de la reforma educativa, tanto la que provenía de los grupos universitarios como la de las organizaciones católicas. Esta amenaza era real pero el gobierno no desperdició la oportunidad de usarla para unificar a los simpatizantes de la reforma 107/. La necesidad de "acabar con la reac

ción" era acaso un símbolo más sugerente, claro y universal que el de un socialismo en ciernes. Por otro lado, la proximidad de la toma de posesión del nuevo presidente desató las expectativas de unos y otros. La incertidumbre sobre la verdadera ideología del General Cárdenas alimentaba las esperanzas de quienes siempre consideraron a la reforma un proyecto callista y, por lo tanto, incapaz de proponer un auténtico cambio. El nuevo régimen podría representar una alternativa real de cambio, sobre todo si lograban participar directamente en él.

No quedaron defraudados ni unos ni otros; en la burocracia cardenista hubo lugar para todos, "moderados", "radicales" y aun "extremistas"; hasta quienes en principio habían objetado la reforma lograron incrustarse en el nuevo gobierno. Por citar sólo unos cuantos ejemplos, vale la pena mencionar a Vázquez Vela, que de la gubernatura de Veracruz pasó a ser secretario de Educación en junio de 1935 (los seis meses anteriores este puesto había sido ocupado por Ignacio García Tellez, ex-rector de la UNAM); Manlio Fabio Altamirano fue electo senador para el período 1934-40 y poco después emprendió una campaña victoriosa para la gubernatura de Veracruz antes de ser asesinado en 1936 como gobernador electo; Garrido Carabal obtuvo la Secretaría de Agricultura y Fomento en diciembre de 1934 y su representante, Arnulfo Pérez H., acabó siendo oficial mayor de la SEP; Luis Enrique Erro, después de sus aventuras como diputado, regresó a la astronomía, pero fue desde 1935 simultáneamente consejero de la presidencia y participó en la fundación de instituciones de educación técnica durante el cardenismo. Antonio Villalobos, el diputado que junto con Erro de-

fendió el dictamen, mas tarde fue presidente del ENR. Lombardo Toledano siguió a la cabeza del movimiento obrero como líder de la CGOCM y la CTN, y fue gran promotor de la educación técnica y fundador de la Universidad Obrera, institución que de algún modo satisfacía la idea de una universidad del Estado sugerida por Altamirano en el debate de 1934. Bassols abandonó la educación pero no la política y fue designado por Cárdenas secretario de Hacienda y Crédito Público en su primer gabinete. Saturnino Cedillo que había apoyado la candidatura de Cárdenas pero rechazado la educación socialista, fue el sucesor de Garrido Carabal en la Secretaría de Agricultura y Fomento.

La oportunidad de colaborar en una reforma educativa que de terminara los causes ideológicos del futuro revolucionario, logró atraer a las facciones mas diversas a un debate auspiciado y delimitado en última instancia por el Partido y otros organos del gobierno central. Las facciones habían expuesto sus ideas en los foros oficiales y algunas de ellas presenciado una "democrática" derrota. Esta fue la primera función que la idea de una reforma educativa cumplió en el gran esfuerzo de centralización política de estos años. La discusión y elaboración del proyecto había, sin embargo, exacerbado algunas diferencias políticas e ideológicas y creado una auténtica contienda entre grupos obstinados en demostrar su "autenticidad revolucionaria". La gran agitación que acompañó a la reforma educativa pronto se fue desvaneciendo ante el surgimiento de un nuevo "compromiso": el de participar con el nuevo regimen; acaso una manera mas efectiva de "moldear" el futuro revolucionario. La

definición de la reforma educativa tomó todavía varios años del nuevo mandato presidencial y requirió la participación y cooperación de sus promotores. Pero esta fue ya una nueva etapa de la intrincada historia de la educación socialista. El primero de diciembre de 1934 el artículo tercero reformado entraba en vigor y, ese mismo día, el General Cárdenas asumía la Presidencia de la República; un ciclo histórico había concluido.

#### Notas al capítulo IV

- 1/ De acuerdo con las estimaciones del agregado militar de los Estados Unidos el número de cristeros armados en enero de 1928 era de 23400 y en febrero aumentó a 24650. La LNDLR dijo que en noviembre de 1928 había aproximadamente 20000. Meyer, Lorenzo Historia de la revolución mexicana. período 1934-1940. El conflicto social y los gobiernos del maximato. # 12 vol. V. p. 12.
- 2/ Meyer Jean, La Cristiada. Siglo XXI Editores. México. 1973 vol. II. p. 334
- 3/ Cambell, Hugh. G. La derecha radical en México. 1929-1949 Ed. Sep-Cententas # 276. México. 1976. p. 25.
- 4/ Ibid. p. 28.
- 5/ Ya en enero de ese año habían arrestado al Arzobispo Orozco y Jimenes en plena calle y se le había exiliado sumariamente. En el caso de Ruiz y Flores aunque era mexicano por nacionalidad, fue declarado extranjero porque "entregaba su lealtad a un soberano extranjero" (el Papa) Ibid. p. 28.
- 6/ Desde el 12 de septiembre de 1931 la LNDLR había enviado una carta al Arzobispo Pascual Díaz exhortándolo a una mayor militancia en la defensa de la causa católica; mencionaban las persecuciones de Veracruz y Tabasco para justificar la necesidad de luchar "...con todos los medios a nuestra disposición..." Pascual Díaz se negó a esta proposición por considerarla una decisión que esta fuera de su alcance. Las actividades agitadoras de la Liga sin embargo continuaron al punto que el Papa se vió en la necesidad de enviar un mensaje a Ruiz y Flores en enero de 1932 prohibiendo a los católicos discutir sobre el "modus vivendi" y criticando en lo particular a la Liga por no acatar sus ordenamientos. En febrero de ese mismo año Ruiz y Flores publicó una carta pastoral pidiendo a los católicos que no recurrieran a la protesta violenta en contra de la limitación de sacerdotes y que ni siquiera criticaran los arreglos por los que la Iglesia católica acordaba funcionar bajo los términos de la ley y condenaba en los términos más enérgicos la resistencia armada. Hubo sin embargo excepciones a esta actitud de los prelados mexicanos. En marzo de ese mismo año, por ejemplo, el Obispo Lara y Torres envió al papa una larga protesta en la que criticaba los arreglos y abogaba por una reanudación de la resistencia armada, más que para vencer al gobierno, para aumentar la capacidad de negociación de la Iglesia pues, de acuerdo con su carta, este gobierno sólo respetaba la fuerza. Ibid. p. 29-30.
- 7/ Con el resurgimiento de la política anticlerical en 1931 los 11

deres católicos moderados, ante la imposibilidad de reorganizar un movimiento armado, o la de actuar con efectividad por la vía legal, decidieron ejercer presión mediante organizaciones clandestinas. Por su estructura, la Acción Católica no servía a estos propósitos ya que se encontraba claramente bajo el control directo del clero y el propósito de los líderes era precisamente crear una organización en la que los vínculos entre los líderes visibles y la jerarquía eclesiástica estuvieran bien ocultos. En su mensaje a la jerarquía mexicana del 19 de enero de 1932, el Papa alentaba al episcopado a que "con prudencia y sin comprometerse..." encausara entre los seglares a un grupo político, el cual, "sin hacerse llamar católico" estuviera "basado en los principios cristianos" y diera garantías para la defensa de los derechos de la Iglesia. Esta idea representaba una alternativa viable para el espíritu cada vez más beligerante de la Liga. En base a esta sugerencia papal, hacia finales de 1932 se creó una organización envuelta en un velo de misterio a la que se le llamó inicialmente la Legión y más tarde la Base. Ibid. p. 30 a 33.

- 8/ Bassols, Narciso. Obras. Ed. F.C.E. México. 1964. p. 133.
- 9/ Meyer, Lorenzo. op. cit. p. 183. y Campbell Hugh. La derecha radical en México. 1929-1949. Ed. Sep-Setentas. México, 1976. p. 46.
- 10/ Lorenzo Meyer mencionaba la hipótesis en Ibid. p. 294 y también Jean Meyer en op. cit. p. 379-380
- 11/ Mayo, Sebastián. La educación socialista en México. El asalto a la Universidad Nacional. Ed. BEA Rosario, Argentina. 1964. p. 176-180.
- 12/ A diferencia del espíritu conciliador que privó en la Primera Convención del Partido y que quedó impreso en la Declaración de Principios, la Segunda convención reflejaba el espíritu combativo anticlerical que había adoptado el gobierno desde 1931. Aparte de las declaraciones como la del delegado Arnulfo Pérez II, en el pleno de la Convención sobre la necesidad de "arrancar de las garras de la religión a todos los hombres, mujeres y niños, luchar contra el clero y --lo debemos decir con coraje-- luchar contra Dios" (Monsivais, Carlos. "De los héroes del alfabeto a las víctimas del pizarrón" en Siempre Suplemento Cultural # 773. México. Diciembre 8, 1976. p. XI/) o la del Comité Ejecutivo del PNR en Campeche que declaró que "la reacción y el clero en estos momentos sufren su última derrota gracias a las egregias figuras de los C.C. Generales Cailles, Rodríguez y Cárdenas y por lo tanto los trabajadores organizados del país hoy más que nunca se sienten fuertes". (Mayo, Sebastián. op. cit. p. 199) En esa misma Convención se

reformaron los estatutos del Partido y se estableció que una de las condiciones para adquirir la membresía al partido era "No pertenecer a corporación religiosa alguna ni ser miembro de algún culto", (Ibid. p. 174)

- 13/ El anticlericalismo en Tabasco poseía características muy particulares. A pesar de ser uno de los estados en donde más se atacó al clero y a la religión católica, el sentimiento anticlerical parecía ser más esencial que el antirreligioso. Sólo así se explica que fuera en este estado en donde se inició el movimiento sismático del Padre Pérez auspiciado por las autoridades estatales.
- 14/ Skirus, John. José Vasconcelos y la cruzada de 1929. Ed. S. XXI. México. 1978. cap. V-VI y IX.
- 15/ Falcón, Romana. "El surgimiento del agrarismo cardenista: una revisión de la tesis populista". en Historia Mexicana. # 107. Vol. XXVII enero-marzo 1978. p. 369.
- 16/ Como hemos visto una de las críticas del Partido al movimiento vasconcelista fue la de ser un movimiento con ideas comunistas y extranjerizantes. Esta fué exactamente la crítica que se hizo más tarde a los partidarios de un "socialismo científico" cuando se discutió el artículo tercero en el Congreso en 1934. Tanto Calles como el PNR en repetidas ocasiones subrayaron su posición anticomunista como una forma de reafirmar el carácter moderado y equilibrado de su ideología, así como para desprestigiar a sus opositores por irrealistas o extranjerizantes. El PNR, por ejemplo, afirmaba que "la agitación agraria nacional esta organizada por ideas comunistas" y que ésta era la culpable de la falta de productividad agrícola (ibid. p. 359) En 1932 Calles había dado órdenes directas a las Fuerzas federales de hacer una "limpia de comunistas", y en ese mismo año, cuando el agrarismo se radicalizó, Ortiz Rubio, refiriéndose al caso de las leyes expropiatorias de Veracruz, solicitó que se pusiera un alto a esa legislación que no era otra cosa que "una expresión de las tendencias socialistas anticonstitucionales" (ibid. p. 359 y 366). No deja de ser sorprendente que dos años más tarde se aprobara una reforma que impusiera una educación socialista en todo el país.
- 17/ Excelsior junio, 8. 1932. p. 5 (En este artículo se acusa a Lombardo de estar detrás de ellos)
- 18/ Precisamente en octubre de 1932 Bassols había hablado de la necesidad de mantener el laicismo. Bassols, Narciso., op. cit. p. 141-152.
- 19/ El Día. junio 3, 1978 p. 16

- 20/ Falcón, Romana. op. cit. p. 362
- 21/ Ibid. p. 370-371.
- 22/ Ibid. p. 366.
- 23/ Para ello contó con el apoyo de Pérez Treviño, en aquel entonces presidente del PNR y rival político de Cárdenas. Este último no hizo nada a favor de sus partidarios agraristas en el estado. Ibid. p. 374.
- 24/ Ibid. p. 374.
- 25/ Raby, David. L. Educación y revolución social en México. Ed. Sep-Setentas # 141. México. 1974. p. 39.
- 26/ Durante la década de los años veinte surgieron en todo el país un gran número de organizaciones magisteriales locales con una actividad sindical muy incipiente a veces adheridas a alguna federación nacional, pero a menudo independientes o adheridas sólo en nombre. En 1926 y 1927 la CRON hizo por segunda vez una tentativa para organizar a los maestros a escala nacional creando la Confederación Nacional de Maestros con Lombardo Tolledo como secretario general. David. L. Raby opina que el sindicalismo magisterial efectivo sólo fue posible cuando la mayoría de los maestros, sobre todo los de zonas rurales, aumentaron grandemente en número y comenzaron a tomar parte en las luchas sociales hombre con hombre con obreros y campesinos. Ibid. p. 69. Esto no sucedió sino hasta la siguiente década y el Estado no pudo ejercer un control efectivo sobre el sindicalismo magisterial antes de 1937.
- 27/ Los primeros pasos hacia la formación de un sindicato nacional más efectivo fueron dados por funcionarios de la SEP que en 1930 crearon la Unión de Directores e Inspectores Federales de Educación. En diciembre de 1931 este grupo formó una alianza informal con la CRON y con el Frente Revolucionario del Magisterio. En marzo de 1932 estos grupos formaron en Guadalajara la CNM que, en teoría, reunía a todos los maestros del país. Aunque en ocasiones esta organización adoptó posiciones radicales, siempre estuvo estrechamente ligada a la política de la SEP, y muchas otras organizaciones magisteriales la consideraron como un sindicato blanco al servicio de los intereses de la propia secretaría. Ibid. p. 70-71.
- 28/ Excelsior. marzo 20, 1934. p. 1-4. Este censo se llevó a cabo precisamente con el propósito de poner en duda la representatividad de la CNOM, por lo cual es posible que las cifras parciales sobre la membresía de esta agrupación estuvieran un poco falseadas, aunque posiblemente el dato sobre el total de

maestros agremiados sea más fidedigno.

- 29/ A pesar que desde 1935 la CMM trató de liberarse del control oficial reemplazando a su Comité Ejecutivo por un Consejo Nacional que representaba directamente a sus secciones estatales, pronto se agudizaron las disputas intersindicales con el FUNTE que se convirtió en su más serio rival. Hacia finales de ese año el FUNTE, vigorizado por la adhesión de otras organizaciones radicales y con el apoyo de las Misiones Culturales creció considerablemente y se convirtió en la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE). Bajo la dirección de Rafael Herrera Angeles llamó a todos los maestros a unificarse sobre una base inflexiblemente revolucionaria, pero la CMM sobrevivió y las rivalidades persistieron. Según David L. Raby, el primer intento serio por unir en un sólo sindicato nacional a las facciones rivales tuvo lugar bajo la presión gubernamental en febrero de 1937 cuando se creó la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza que trató de unificar la CMM y la CNTE. Ibid. p. 72-75.
- 30/ Discurso del Ingeniero Cesar Merino en dicha convención. Mayo, Sebastián. op. cit. p. 54.
- 31/ Ibid. p. 55.
- 32/ Britton, John. Educación y radicalismo en México. Ed. Sep-Setentas. México. 1976. vol. I. p. 77-78.
- 33/ Durante la vigencia de la antigua ley, los maestros habían seguido la práctica de elegir a los maestros del Consejo en función de su carácter representativo de los sindicatos. De este modo, la proliferación de sindicatos llevó a un crecimiento correspondiente en las dimensiones del Consejo. Bassols rompió esta costumbre y dispuso que el número de consejeros se limitara a 17, de los cuales sólo 7 serían electos por los maestros del D.F. Ibid. p. 79.
- 34/ Ibid. p. 81.
- 35/ En 1932, 627 de los casi 4000 maestros de escuelas públicas del Distrito Federal recibieron salarios de \$ 97.34 mensuales. En ese mismo año el secretario de Industria, Comercio y Trabajo, Abelardo Rodríguez, dió a conocer un estudio sobre el salario mínimo en el cual concluía que el nivel de sueldo más bajo con el cual un trabajador podía mantener a su familia era de \$4.00 diarios. Calculados sobre la base de un mes de 24 días hábiles, los salarios de los maestros se encontraban claramente en el nivel mínimo. Ibid. p. 82.
- 36/ Ibid. p. 85.

- 37/ Ibid. p. 85-86.
- 38/ La nueva ley del escalafón establecía que uno de los requisitos esenciales para la promoción era la presentación de un certificado que acreditara seis años de enseñanza. Muchos de los maestros rurales más viejos no poseían certificados y carecían de medios para compensar su falta de entrenamiento formal. Ibid. p. 86
- 39/ Ibid. p. 113.
- 40/ Bassols, Narciso. op. cit. p. 136-140.
- 41/ Ibid. p. 310
- 42/ Bremauntz, Alberto. La educación socialista en México: antecedentes y fundamentos de la reforma de 1931. Imprenta Rivadeneyra. México. 1953. p.152.
- 43/ Esos fueron los argumentos de Bassols cuando presentó su acusación en contra de los 7 maestros que lo hicieron. También en el documento de su renuncia Bassols habló de la oposición de los "maestros reaccionarios". Bassols, Narciso. op. cit. p. 309.
- 44/ Raby, David. L. op. cit. p. 71.
- 45/ Lerner, Victoria. Historia de la revolución mexicana, periodo 1934-1940. La educación socialista. El Colegio de México. México, 1979. p. 22.
- 46/ Ibid. p. 22-23.
- 47/ Ibid. p. 58.
- 48/ Aunque la posición de los altos dirigentes como Calles y Cárdenas respecto a la reforma socialista fue, durante mucho tiempo, incierta, había una opinión bastante generalizada en el sentido de que ellos eran promotores del nuevo radicalismo.
- 49/ Lerner, Victoria. op. cit. p. 59-60.
- 50/ El rechazo de los maestros a la reforma educativa socialista no sólo previno de los más radicales. También hubo agrupaciones que se oponían al radicalismo educativo simbolizado por la educación socialista. Ibid. p. 59.
- 51/ Ibid. p. 23
- 52/ Mayo, Sebastián. op. cit. p. 269.
- 53/ Es importante distinguir dos momentos en donde distintos gru-

pos manifestaron su rechazo a la reforma: unos lo hicieron cuando se oficializó la idea en el Plán Sexenal. Otros como Lombardo, después de haber promovido activamente la reforma, rechazaron el proyecto concreto presentado por el PNR --al que Lombardo crítico por ofrecer un "socialismo para madres de familia"-- aunque en el caso concreto de Lombardo su rechazo al proyecto del PNR no significó una crítica total a la reforma. Siempre pensó que ya en la práctica él sería capaz de orientarla hacia un enfoque mas radical.

54/ Como dijimos anteriormente, el artículo tercero reformado establecía un socialismo acorde con los principios de la revolución mexicana. Muchos criticaron la reforma de "tibia" por no establecer un socialismo científico que, según Lombardo, era el único socialismo posible. La referencia al socialismo de la revolución mexicana era sin embargo, en el mejor de los casos, confusa, y muchos educadores cayeron muy pronto en la cuenta de que para aplicarla era necesario primero definirla. Con tal propósito se fundó en 1935 un Instituto de Orientación Socialista y la discusión sobre el sentido y el alcance del Socialismo educativo continuó dentro del instituto y fuera de él. Surgieron así una serie de "intérpretes", entre los que se contaba Lombardo, que intentaron resaltar los aspectos que consideraban mas radicales, aunque ya sin el espíritu crítico con que lo hicieron en el momento en que se discutió la reforma en el Congreso.

55/ Britton, John. op. cit. p. 80.

56/ A partir de que Cárdenas avandonó la gubernatura de Michoacán, dejó de estar directamente involucrado en la política educativa. Ni como presidente del PNR ni como secretario de Gobernación o de Guerra y Marina, Cárdenas hizo alusión a alguna doctrina novedosa en materia de educación. Sin embargo en septiembre de 1933, tres meses antes de que la Convención del PNR lanzara su candidatura a la presidencia, apareció un breve ensayo intitulado Lázaro Cárdenas. Soldado de la Revolución. Gobernante. Político Nacional, escrito por Froylán C. Manjarrez y Gustavo Ortiz Hernán que aparecen como "relatores". En el capítulo "Vinculación de la escuela con la vida" estos autores hacen referencia a las ideas y la obra educativa de Cárdenas durante su gubernatura en Michoacán. Al hacerlo mencionan "...como asunto inaplazable el de resolver y orientar precisa y uniformemente la educación pública en consonancia con las necesidades colectivas", y critican al laicismo "puro y simple" de constituir..." una imposición del derecho individual sobre el derecho y la historia colectivas" que impide "...unificar las conciencias hacia el fin por el cual viene luchando la Revolución." Por otro lado, cuando el General Cárdenas fue designado candidato a la presidencia de la república, hubo un

gran entusiasmo por parte de algunos de sus colaboradores en la gubernatura de Michoacán, afamados como radicales, que habían pertenecido al Consejo Estudiantil del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo y desde ahí habían presentado un proyecto de reforma al artículo tercero de la constitución de la República proponiendo una "educación integral socialista". Mayo Sebastián. op. cit. p.188-193. Fueron este tipo de sucesos los que despertaron algunas sospechas de que el General Cárdenas favorecería una reforma educativa, aunque como precandidato no hiciera ningún pronunciamiento al respecto.

- 57/ La filiación de esta última con el movimiento a favor de la postulación de Cárdenas no es muy clara. Además, unos meses después, esta organización retiró su apoyo a la reforma socialista.
- 58/ Bremauntz, Alberto. op. cit. p. 164-166.
- 59/ Mayo, Sebastián. op. cit. p. 194-198 y los capítulos VIII y XI. También en Meyer, Lorenzo. op. cit. p. 293-298.
- 60/ Meyer, Lorenzo. op. cit. p. 287
- 61/ Adelantándose a la fecha designada por Calles para el "destape" del candidato, el 5 de junio de 1933 Cárdenas aceptó públicamente la precandidatura, y dos días más tarde Pérez Treviño renunció a su candidatura y pidió a sus partidarios que dieran su apoyo a Cárdenas. ibid. p. 287.
- 62/ Ibid. p. 291
- 63/ Ibid. p. 291
- 64/ Mayo, Sebastián. op. cit. p. 175-176.
- 65/ Ibid. p. 176
- 66/ Ibid. p. 177
- 67/ citado en ibid. p. 179
- 68/ ver al respecto Ibid. p. 198 a 204.
- 69/ Mayo, Sebastián. op. cit. capítulos VI y VIII
- 70/ Lerner, Victoria. op. cit. p. 25.
- 71/ Ibid. p. 25.

- 73/ Al parecer esta última confederación se retiró del Comité al poco tiempo. Ibid. p. 26.
- 74/ Ibid. p. 27
- 75/ Idem.
- 76/ Ibid. p. 58. Al final de esta misma declaración se hacía un llamado a grupos de derecha como la Federación Estudiantil Universitaria y a la Confederación Nacional de Estudiantes para luchar conjuntamente contra el engaño de una reforma socialista. Aclaraban sin embargo no estar con la posición reaccionaria de estas asociaciones defensoras de la libertad de cátedra.
- 77/ ibid. p. 61
- 78/ A partir del VII Congreso Internacional Comunista de agosto de 1935 el PCM decidió combatir al fascismo formando un "frente único" con ciertas demandas económicas y políticas mínimas. A partir de entonces modificó su postura y se pronunció en contra de la libertad de cátedra y apoyó la educación socialista; reconoció que había sido un error calificar al gobierno cardenista de fascista y colaboró con Lombardo y otras organizaciones obreras no comunistas. Ibid. p. 61-65
- 79/ Ya desde la discusión del Plan Sexenal el grupo radical había apoyado estas demandas en conjunto pues, a su manera de ver, era la única forma en que el Plan podría tener una auténtica coherencia ideológica.
- 80/ Algunos fragmentos de estos discursos aparecen en Mayo, Sebastián. op. cit. p. 26-27
- 81/ Bremauntz, Alberto. op. cit. p. 266-268.
- 82/ Ibid. p. 268.
- 83/ Lerner, Victoria. op. cit. p. 61.
- 84/ Ibid. p. 31
- 85/ Idem.
- 86/ Desde grandes organizaciones de trabajadores como la Confederación General de Obreros y Campesinos de México y la Confederación General de Trabajadores hasta las pequeñas como Bloque de Educadores Revolucionarios Tlaxcaltecas, Unión de Sastres y Similares de Monterrey, Unión Revolucionaria Anticlerical de

Veracruz, Liga Socialista de Coahuila, Unión de Empleados del D.F., Sindicato de Maestros Jalapeños, Gran Liga Benito Juárez, Centro Social de Obreros y Campesinos Ursulo Galván, Bloque Revolucionario de Maestros Yucatecos, las logias masónicas "Voluntad", "Osiris", y "Logos", el Partido Liberal Mexicano, Bloque Radical Socialista de Morelos etc, etc., Bremauntz, Alberto op. cit. p. 366-370.

87/ Mayo, Sebastián. op. cit. p. 220.

88/ Ibid. p. 221

89/ Bremauntz, Alberto. op. cit. p. 188-189.

90/ Mayo, Sebastián. op. cit. p. 229.

91/ Ibid. p. 264.

92/ Ibid. p. 254. Las demás referencias al proyecto fueron extraídas de la misma fuente que lo reproduce en su integridad en págs 254-259.

93/ Bremauntz, Alberto. op. cit. p. 171 a 175.

94/ Mayo, Sebastián op. cit. p. 331-333.

95/ Bremauntz, Alberto. op. cit. p. 282.

96/ Mayo, Sebastián. op. cit. p. 335.

97/ Bremauntz, Alberto. op. cit. p. 285.

98/ El dictamen decía: "Los gobiernos revolucionarios, convencidos de que el programa universitario no es sino el resultado de contradicciones internas de esa institución... han seguido la política de aislar la cuestión universitaria dentro de sí misma, dejándola que opere de modo que por sus propias fuerzas llegue a sus propios destinos..." Además decía: "No es posible pensar que fuerzas tan confusas [Las universitarias], tan carentes de programa ideológico, tan llenas de verbalismo y desarraigadas de nuestros campesinos y trabajadores de taller, que son el sustento real de la organización política existente, pudiera salir otra cosa que el motín". Mayo, Sebastián. op. cit. p. 355.

99/ Ibid. p. 335-336.

100/ Lerner, Victoria. op. cit. p. 46-57.

101/ Bremauntz, Alberto. op. cit. p. 280.

- 102/ Esta y las siguientes referencias al debate fueron extraídas de Bremauntz, Alberto. op. cit. p. 288-306.
- 103/ Mayo, Sebastián. op. cit. p. 337.
- 104/ Ibid. p. 338.
- 105/ Bremauntz, Alberto. op. cit. p. 317.
- 106/ Esta cita y toda la reseña sobre la manifestación del 28 de octubre fueron extraídas de Mayo, Sebastián. op. cit. p. 347-349.
- 107/ El 24 de octubre, por ejemplo, Calles recibió en su quinta "Las Palomas" de Cuernavaca a un grupo de diputados y a la totalidad de los senadores y les habló de que el clero católico preparaba un movimiento en contra de la nueva educación cuya organización estaba ya muy adelantada. Mayo, Sebastián. Ibid.  
P.346

## Conclusiones

La necesidad de crear una educación nacional que estuviera controlada institucional e ideológicamente desde el centro, se había convertido en un objetivo primordial desde los años del porfiriato. Con la revolución se introdujo una nueva concepción organizativa, pero en donde se pensó que la revolución debía rendir su más valiosa aportación fue en el terreno de la ideología. La generación revolucionaria tuvo siempre la íntima convicción de que la redención del pueblo se realizaría mediante la transmisión de un mensaje cuyos puntos cardinales eran la modernización y la justicia. En este sentido la educación como empresa social se concibió ineludiblemente como una empresa ideológica; en ello radicó su carácter combativo y controversial y, para muchos, en ello consistía precisamente su naturaleza social, pues no se podrían alcanzar plenamente las metas revolucionarias sin antes formar una mentalidad moderna y progresista. Al mismo tiempo la formulación de un credo oficial que se impartiera unívocamente en todas las escuelas del país era uno de los pocos instrumentos con que contaba el Estado para lograr un control efectivo sobre la muy dispersa estructura educativa del país. El Estado dependía en buena medida de su capacidad para formular una doctrina educativa (expresada fundamentalmente a través de su actividad legislativa) para lograr un mayor control sobre la extensa estructura educativa que por muchos años se mantuvo fuera de su control real.

En este sentido el debate sobre las ideas desempeñó un pa-

pel muy importante en la discusión más amplia sobre el sentido general de la experiencia revolucionaria. Gran parte de las utopías sociales y del afán redentor que despertó la revolución encarnaron en ideas educativas. Por esta razón las discusiones sobre el tema educativo reflejaron con mucha fidelidad los antagonismos de una sociedad política y socialmente fragmentada. La violencia que alcanzó la discusión ideológica fue en este sentido parte de la lucha por lograr una hegemonía política.

El control político y la orientación ideológica resultaban ser pues tareas complementarias, aunque aparentemente planteaban dos problemas distintos: 1.- encontrar una fórmula constitucional que aceptara el intervencionismo estatal, pero sin que esto afectara el principio de la libertad de enseñanza. 2.- resolver el tipo de orientación que se iba a dar a la nueva educación. Este último problema se concibió inicialmente como la necesidad de "proteger" al pueblo de las enseñanzas anacrónicas y deformadoras de la religión católica, más que como el deber de inculcar y difundir un cuerpo de ideas novedoso. Por esta razón el problema quedó planteado más bien como la necesidad de definir la orientación que quedaría excluida de la nueva enseñanza. El hecho de que la orientación ideológica estuviera concebida inicialmente como un afán casi exclusivamente anticlerical, hizo que estas dos tareas tuvieran una sola respuesta y que esta fuera expresada en la forma de una prohibición. No era otro el significado que trató de atribuirsele el concepto de laicismo en 1917.

Al mismo tiempo, el imperativo de la "protección ideológica del pueblo" concebido como un deber revolucionario implicaba la necesidad de un Estado eminentemente intervencionista y paternal. De igual forma, desde el momento en que el proyecto del artículo tercero presentado por Carranza en 1917 fue rechazado, se hizo evidente que la limitación de las atribuciones educativas del Estado correspondía a la alternativa conservadora o reaccionaria. El intervencionismo estatal sustentado por un argumento anticlerical se interpretó, no como una limitación, sino como una salvaguarda del principio de libertad educativa. La justificación de este argumento se apoyaba en la noción decimonónica -y que a estas alturas poco tenía que ver con la realidad educativa- de que no era concebible una auténtica libertad de enseñanza en presencia de un monopolio educativo del clero.

El hecho de que la búsqueda de una nueva orientación educativa "auténticamente revolucionaria" fuera muchas veces definida casi exclusivamente en términos anticlericales, se explica porque la lucha en contra de la Iglesia estaba preñada de un contenido liberador, progresista y legalista, fundidos todos ellos al calor de los enfrentamientos verbales primero y luego bélicos. El énfasis que se puso en cada uno de ellos varió de acuerdo con las personalidades dominantes encargadas de definir la ideología revolucionaria y las políticas educativas, pero durante muchos años no dejaron de formar una unidad dentro de la simbología revolucionaria.

El artículo tercero aprobado en 1917 y los otros artículos

constitucionales que establecían limitaciones al clero no constituían, en general, preceptos novedosos que no se desprendieran del espíritu de los liberales de la Reforma. El efecto explosivo que produjeron entre la jerarquía eclesiástica y los católicos no fue el producto de su novedad, sino del efecto castrante que tenían sobre el nuevo espíritu del catolicismo social, ávido de participación política. El enfrentamiento entre el Gobierno y la Iglesia tuvo la violencia y la fuerza combativa propias de dos espíritus en expansión, en un ámbito donde sus causas se definen como irreconciliables.

A pesar de las violentas críticas que despertó el artículo tercero de parte de los católicos y de la Iglesia, este artículo tal y como fue promulgado en 1917 no ofrecía un fundamento legal para erradicar la influencia religiosa en la educación. Si bien imponía limitaciones considerables a la enseñanza religiosa, éstas no eran lo suficientemente amplias como para impedir realmente que la religión siguiera siendo un complemento importante en la educación de un buen número de los niños y adolescentes que asistían a las escuelas en México. Ello no se logró sino hasta que fueron promulgados los reglamentos de Bassols. Además las limitaciones impuestas por el concepto de laicismo no constituían una expresión cabal del espíritu que privaba entre la mayoría de los diputados constituyentes: el de abolir la fe religiosa, es decir, desfanatizar al pueblo para que el país pudiera tener acceso al progreso y a la modernidad. El proyecto del artículo tercero de la Comisión triunfó en el sentido en que pasó casi intacto a la Constitución, pero visto desde una

perspectiva más amplia, fracasó frente al espíritu que lo había motivado: no pudo dar una expresión legal a su fe antirreligiosa, a su creencia en que la regeneración del pueblo mexicano sólo podía realizarse cuando desaparecieran el oscurantismo y la superstición que eran, a su entender, esenciales a la fe católica.

El artículo tercero de 1917 fue sin embargo representativo del radicalismo anticlerical en la medida en que constituía un primer paso, y un paso definitivo, hacia el objetivo final. Además porque se pensaba que era lo más lejos a lo que una prohibición podía llegar dentro de un artículo que establecía como principio fundamental la libertad de enseñanza. Sin embargo, la insuficiencia de este artículo para justificar legalmente una lucha en contra de las creencias religiosas fue patente desde un principio y fue interpretado por los partidarios de la desfanatización como un problema legal. Pensaban que reformando este artículo, y legalizando así la acción desfanatizadora, lograrían rápidamente desarraigar la fe católica del pueblo mexicano. Fue precisamente esta fe desmedida en la fuerza de la ley y su creencia no menos irreal en el poder transformador de la educación formal, lo que hizo que las intenciones de reforma al artículo tercero se iniciaran apenas unos años después de promulgada la Constitución y que continuaran insistentemente en años posteriores cuando de hecho se estaba llevando a cabo abiertamente una guerra en contra de la Iglesia. Así, lo que se inició en 1924 como una lucha legalista por dar una aplicación estricta al artículo tercero, fue transformándose al punto que se accedió a reformarlo en 1934. A pesar de la gran retórica que existió durante la presidencia de Calles en el sentido de que su gobierno

perseguía simplemente obligar a la Iglesia a apearse a los ordenamientos constitucionales, era evidente que se trataba de una lucha en contra del clero y de la religión que desbordaba los límites legales que establecía la Constitución de 1917.

La actitud de Bassols frente al conflicto educativo, que fue particularmente intenso durante los años en que estuvo al frente de la SEP, ilustra con bastante claridad la naturaleza del problema legal al que se enfrentaba la política educativa. Siendo Bassols uno de los más genuinos representantes del espíritu anticlerical de aquellos tiempos, durante su mandato en la SEP procuró, mediante la promulgación de leyes reglamentarias, extender y dar mayor efectividad al precepto laico. Como lo señalamos anteriormente, estos reglamentos representaron de hecho un cambio importante en la política educativa del Estado, pues con ellos se pasó de la lucha por aplicar el artículo tercero de 1917 en un sentido estricto, a lo que, si bien dentro del mismo espíritu, representaba una ampliación del precepto laico dentro del sistema educativo. No obstante, a él le tocó reafirmar en los términos más claros, y posiblemente contravieniendo su más íntima convicción anticlerical, que el laicismo educativo no poseía una connotación combativa que permitiera acometer una acción desfanatizadora en las escuelas. Es decir, le quitó al laicismo la capacidad de convertirse en una bandera genuina de la lucha en contra de las creencias religiosas, papel que había desempeñado durante los años del callismo. No

deja de ser paradójico el hecho de que, siendo Bassols un enemigo público de las ideas liberales, fuera él quien se empeñara en mantener la ortodoxia de un laicismo que los constituyentes de 1917 habían impuesto (sin poder ir "más allá") precisamente ante la necesidad de mantener una coherencia frente a sus convicciones liberales. Esa paradoja es tanto más significativa cuando pensamos que pocos meses después de que Bassols abandonó la Secretaría de Educación, el artículo tercero fue reformado y la defensa de los principios liberales quedó exclusivamente en boca de los llamados "reaccionarios" o "contrarrevolucionarios".

También tocó a Bassols la tarea de deslindar lo que él siempre consideró como dos problemas distintos: el de la presencia de las ideas religiosas en la educación, y lo que era propiamente la orientación social de la política educativa.

El laicismo para Bassols resolvía cabalmente el primer problema; el segundo no quedaría resuelto mientras no se estructurara un pensamiento social coherente el cual quedaría incluido dentro de la Constitución a través de una adhesión y no una reforma del artículo tercero. Si hacemos a un lado la primera premisa (que se trataba de dos problemas distintos), el argumento de Bassols resultaba impecable, sin embargo, no era posible para la mentalidad radical de aquellos años desvincular el problema religioso de lo que Bassols llamaba la orientación social, sin que ésta última quedara desprovista de una meta positiva y de gran parte de sus postulados ideológicos. En este sentido, si algún efecto tuvo la insistente argumentación de Bassols, fue el de

quitar al laicismo también la connotación de lucha social que durante tantos años se le atribuyó. Resulta comprensible que el desbordado espíritu social de los radicales de aquellos años buscara, como ya se había hecho esporádicamente en años anteriores, un término de connotaciones más amplias que, a más de expresar el espíritu anticlerical combativo que seguía siendo muy intenso, estuviera proñado de las inquietudes de modernidad, igualdad y justicia revolucionaria que, si bien de una manera confusa, se habían integrado ya al prolífico catálogo de los ideales revolucionarios.

Desde 1917 hasta la fecha en que Bassols abandona la Secretaría de Educación, los decretos y las leyes reglamentarias relativas a la educación pública siguen una trama lógica a partir del objetivo general de establecer una educación auténticamente laica. Sin embargo, también desde 1917, pero sobre todo desde la presidencia de Calles, es evidente que el conflicto entre la Iglesia y el Estado desborda el marco legal que establecía la Constitución. El artículo tercero de 1917 no encarnaba ninguna de las dos grandes inquietudes educativas (aunque no exclusivamente educativas) que fueron ya planteadas en el Congreso Constituyente de Querétaro y que por causas diversas se fueron actuando en el espíritu revolucionario: la de extirpar definitivamente las creencias religiosas del pueblo mediante una acción positiva (desfanatizar), y la de plantear una orientación ideológica definida que ordenara los diversos ideales revolucionarios dentro de un pensamiento integral.

Esta falta de correspondencia entre el precepto legal y las inquietudes que motivaban muchas políticas revolucionarias explica en buena medida la gran incoherencia que se trasluce a lo largo de todo el régimen callista entre el verbalismo legalista y las acciones concretas que se tomaron en el ámbito del conflicto entre la Iglesia y el Estado. También explica la gran ansiedad que se fue gestando entre los revolucionarios (y convirtiéndose de hecho en un radicalismo bastante irracional) comprometidos por un lado con la necesaria defensa de una legalidad revolucionaria, y por el otro con una convicción anticlerical (y social) beligerante; en este sentido, explica también los motivos que impulsaron la reforma socialista de 1934. La imperceptible transformación de la retórica gubernamental que pasó de una defensa apasionada del artículo tercero a la aceptación de reformarlo, tuvo que esperar (desde el punto de vista conceptual) a que Bassols, con la más clara lógica legal, devolviera al laicismo su connotación ortodoxa. A partir de entonces fue más claro que la lucha por la aplicación de la ley no era al mismo tiempo la lucha por imponer un régimen que expresara plenamente la convicción anticlerical y liberadora de los revolucionarios. La fe en el laicismo desapareció imperceptiblemente al igual que la defensa de los principios liberales que tan vivamente habían sido esgrimidos en el Constituyente de Querétaro.

La noción de que el laicismo era un concepto "insuficiente" no fue sin embargo unánime entre los revolucionarios ni aún entre los más anticlericales. Si bien se sabía que el laicismo no bastaba para erradicar la fe, era un concepto que había demostrado

ser lo suficientemente maleable como para resisitir, y en muchos casos legitimar, la acción del gobierno en el momento más violento de la lucha entre la Iglesia y el Estado. A lo largo del conflicto, el gobierno había sido capaz de hechar mano de una diversidad de recursos adicionales que habían demostrado ser muy efectivos en el combate con la Iglesia. Para los años treinta, especialmente después de la firma de los arreglos, fue evidente, sobre todo para muchos políticos, que el laicismo no era insuficiente como término, sino que su limitación para abolir la fe católica radicaba en el alcance relativamente corto de la educación formal para moldear las conciencias. En una palabra, que la erradicación de la fe no era exclusivamente un problema legal.

Este descubrimiento produjo una gran frustración entre quienes, como Calles, aspiraban a que el Estado se apoderara de las conciencias de niños y jóvenes. Después de haber luchado por aplicar y ampliar el laicismo en las escuelas, de haber expandido la estructura educativa del Estado y de haber debilitado considerablemente a la institución eclesiástica mediante un triunfo político y militar, la fé católica persistía. Una reforma constitucional que sustituyera al laicismo no representaba, sobre todo para los políticos, una solución obvia ni definitiva. El proyecto socialista encarnaba indudablemente las aspiraciones anticlericales tan caras para la mayoría de los gobernantes, pero, en los años treinta, tenía mas el valor de un símbolo que de un método para llevarlas a cabo. Esto explica, en parte, que políticos tan importantes y algunos tan combativos como Calles, Cárdenas, Bassols, Rodríguez y Pérez Treviño

no abanderaran o que manifestaran su franco rechazo a un proyecto de reforma que posiblemente acarrearía más complicaciones políticas que soluciones reales. La reforma socialista no se explica, pues, exclusivamente en función de su objetivo anticlerical. Su aprobación no puede comprenderse, sin tomar en cuenta factores políticos de otra índole.

La ideología socialista no era exclusivamente una expresión del afán anticlerical. Junto con otras ideas educativas que surgieron en los años veintes, pretendía crear una educación práctica, que difundiera los principios de la ciencia y la técnica modernas y que, al mismo tiempo, fomentara la conciencia de una sociedad mas igualitaria. Desde el punto de vista de las ideas, estas aspiraciones quedaron vinculadas y en cierto modo resumidas en un argumento anticlerical debido a que desde el triunfo de la revolución armada, un fenómeno tan complejo y a la vez sugerente para los revolucionarios como el retraso educativo de México, se atribuyó en varias ocasiones a una sola causa: la supervivencia de la Iglesia. Este razonamiento se explica porque siempre estuvieron confundidos el afán modernizador y progresista que pretendió tener la revolución, con la lucha por la hegemonía política en contra de la Iglesia. La interacción de todas estas aspiraciones en un periodo de intensa lucha entre la Iglesia y el Estado impidió que estas se articularan en programas educativos concretos orientados realmente a lograr la modernización del país. Esta tarea fue acometida con mucha mas efectividad y amplitud por programas educativos gubernamentales como los de José Vascon-

celos o Moisés Saénz.

Desde el punto de vista de las ideas, los proyectos educativos regionales que surgieron en los años veinte no representaban en realidad una alternativa novedosa que no cupiera dentro de las dos grandes aspiraciones educativas del Estado: la lucha contra enseñanzas religiosas y la modernización. Si bien algunas contenían interesantes aportaciones pedagógicas o métodos distintos para erradicar la influencia del clero en la educación, en tanto concepciones educativas, nunca representaron una amenaza en contra del credo oficial.

Hubo, sin embargo, ya desde los años veinte, un proyecto educativo que definitivamente ofrecía planteamientos novedosos. La exposición que hizo Lombardo Toledano en 1924 de las características de una educación socialista fue quizá la primera vez en que se definió el pensamiento social de la revolución mexicana como un pensamiento antitético a la noción de Estado liberal. Sin embargo, ni esta declaración ni las ideas posteriores que surgieron en torno a la educación socialista, representaron nunca, en tanto ideologías, una amenaza en contra del gobierno establecido. Aun las concepciones más radicales consideraron que la lucha de clases y el cambio revolucionario socialista debería llevarse a cabo bajo los auspicios del Estado. Se pensó que el gobierno emanado de la revolución era el único artífice capaz de ejecutar un cambio de tal naturaleza. La idea de una revolución social así expresada nunca atentó realmente en contra de la institucionalidad del Estado revolucionario. En la medida en que el desarrollo económico y el control político del

Estado se basó en la premisa de la conciliación social, el ideal de un Estado proletario y combativo pasó al terreno del "idealismo" o de la demagogia.

Tenía razón Mannheim cuando dijo (Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento) que lo definitivo en una ideología no era su contenido (en tanto cuerpo de ideas) sino su posición relativa frente al poder establecido. El hecho de que los planteamientos socialistas tuvieran la apariencia de una "utopía" en la acepción que da Mannheim a este término (es decir, un conjunto de ideas orientado a destruir o transformar esencialmente el statu-quo) se desvanece a partir de un análisis de los mismos planteamientos de nuestros socialistas. El hecho de que el "socialismo" mexicano subordinara todas sus aspiraciones de cambio a la voluntad del Estado, lo convirtió en un pensamiento que no sólo no atentaba en contra del statu-quo, sino que en muchos sentidos sirvió para legitimarlo. Le dió la oportunidad de investirse de una apariencia progresista que en última instancia le fue útil para asimilar en su estructura o neutralizar a algunos grupos radicales.

En este orden de ideas, el socialismo mexicano desempeñó la función de una "ideología" (conjunto de ideas orientado a legitimar el statu-quo). El hecho de que su clasificación dentro del marco conceptual planteado por Mannheim resulte de primera intención equivocada, se debe a que en el caso mexicano aparece una noción que no está contemplada en este esquema y que fue esencial al proyecto socialista: la de un "Estado revolucionario", es decir, un Estado capaz de transformarse esencialmen-

te a sí mismo. En la medida en que la idea de una educación socialista se apoyó en esta noción, estuvo irremisiblemente destinada a cumplir una función legitimadora. Al mismo tiempo, la trayectoria de esta reforma educativa es un buen ejemplo de la utilidad que dicha noción ha representado para el Estado mexicano.

La ideología socialista de los años treinta, sin embargo, sí expresa una nueva manera de sentir y de concebir a la sociedad. La inmutabilidad aparente de los planteamientos educativos entre 1917 y 1934 no significa que el proyecto social de los revolucionarios, o al menos las premisas sobre las que deberían operar, fueran idénticas en un momento y en otro. Toda ideología es hija de una circunstancia histórica y en el lapso de esos diecisiete años el país atravesó por experiencias que indudablemente afectaron las concepciones sociales. El enfrentamiento violento entre la Iglesia y el Estado, la aplicación del laicismo educativo, el aparente fracaso del proyecto económico callista, el influjo de la crisis económica internacional de 1929 que deterioró sensiblemente la credibilidad del capitalismo como sistema de organización social, y el hecho de que hubieran transcurrido casi veinte años de régimen revolucionario sin que se suplieran las expectativas de gran parte de la población, fueron todos estos acontecimientos importantes que tuvieron un reflejo sobre el modo de pensar y de sentir de lo que era ya en cierto sentido una nueva generación revolucionaria. Si las ideas no fueron muy novedosas las circunstancias

les habían dado una nueva vigencia.

Todas las ideas que surgieron en torno a la educación socialista emanaban directa o indirectamente de una sola aspiración: la de crear una sociedad más justa. El problema consistía en definirla y determinar cuál sería el camino para alcanzarla. Desde los años de la revolución se había ya concebido a la educación como la gran panacea; el elemento decisivo en la transformación social. Si bien durante los años del callismo los programas educativos -sobre todo de educación rural- habían quedado en cierta medida subordinados al diseño de la política económica, nunca se dejó de pensar que la educación era en sí misma un agente de cambio, y uno extremadamente eficaz. En su origen, esta idea emanaba de la creencia muy generalizada en que todo cambio social tendría que emanar de una transformación previa en la mentalidad del pueblo. En esta creencia radicaba el contenido revolucionario que pretendió tener el laicismo educativo y en ella también estuvieron cifradas todas las esperanzas de quienes pretendieron transformar la sociedad a través de una educación socialista. } No pensaba en otra cosa Bassols cuando afirmó que bastaba con que se impartieran en las escuelas las verdades de la ciencia para que la fe religiosa desapareciera automáticamente y el país comenzara a avanzar hacia la modernidad. Lombardo expresó esta misma creencia cuando dijo que lo único que pretendía la educación socialista era inculcar una conciencia de clase; lo demás sería hecho por el proletariado mismo en el momento histórico preciso. Calles también declaró que la transformación social del

país dependía de que el Estado se apoderara de las conciencias del pueblo a través de la educación. Esta fé desmedida en la capacidad transformadora de la educación formal hizo que en los años treinta se pensara que el camino hacia una sociedad más justa tendría que originarse en una reforma educativa. Los términos se habían invertido. Como dijo Durkheim en El Suicidio, "... (La educación) no es más que la imagen y el reflejo de la sociedad. La imita y la reproduce en escorzo, no la crea... La educación sólo puede por tanto reformarse si la sociedad se reforma también. Pero hay que atacar en sus causas el mal que padece".

{ Esta subordinación de todo cambio a una transformación pre via de la orientación educativa, se convirtió en una creencia dominante en los años treinta y constituyó la esencia misma del proyecto socialista. De este postulado, el afán de justicia pudo derivar un método (reformular la educación) un objeto concreto (transformar las conciencias) y un término (el momento en que los niños socialistas gobernarán el país). Sin duda la crisis económica por la que atravezaba el país hizo que esta creencia se volviera cada vez más enfática. La mala situación económica resaltaba la ausencia de logros revolucionarios y obligaba por tanto a una revisión. Esta revisión se planteó como una necesidad de cambio profundo y total pues, ni veinte años de ré gimen revolucionario ni la integración del país a un sistema capitalista en decadencia parecían acercarnos a la sociedad que los revolucionarios habían soñado. } Todas las ideas reformistas

apuntaban aparentemente hacia la necesidad de crear una sociedad sustancialmente distinta. Lo que no alcanzaban a conceptualizar de una manera clara era cómo, si ya se había llevado a cabo una revolución, se podría transformar radicalmente a la sociedad. El planteamiento de una educación socialista intentaba ofrecer una respuesta, por inverosímil que fuera, a esta cuestión: excluida la alternativa de la violencia como medio para transformar el sistema establecido, el cambio debería ser paulatino (generacional), se concretaría a la transformación del sistema educativo y estaría dirigido hacia un cambio mental y moral, prerequisite de todo progreso y de toda modernidad.

Todas las ideas que de alguna manera quedaron superpuestas en el concepto de socialismo estaban orientadas a consolidar y legitimar al sistema político establecido. Su contenido anticlerical permitió que, mediante la inexpugnable asociación entre la cruzada desfanatizadora y la muerte de los explotadores, el Estado encubriera en su lucha contra la Iglesia su renuencia a transformar el régimen económico. La noción de que el liberalismo era disfuncional al progreso social, legitimaba la acción expansiva y autoritaria del Estado. Sus argumentos eran que el Estado era el único capaz de proteger a la comunidad del egoísmo de los intereses individuales y de guiar a la sociedad, mediante una educación dogmática -como la definió Lombardo-, por el camino de la única verdad. La idea de que la sociedad era un cuerpo esencialmente conflictivo en donde los fuertes de aprovechaban de los débiles, reforzaba nuevamente el papel del Estado como árbitro y mediador entre explotados y explotadores.

La idea de que el cambio debería llevarse a cabo a través de la educación excluía la alternativa de la violencia, y su fé en la transformación de las conciencias justificaba que todo cambio real de política económica se postpusiera o se subordinara a esta transformación previa.

Indudablemente la idea de una educación socialista encarnaba las aspiraciones fundamentales de la revolución mexicana: la necesidad de modernizar el país, de secularizar la sociedad y de sentar las bases para una distribución mas equitativa de la riqueza. Sin embargo, como expresión intelectual resultó sumamente pobre y contradictoria. Aparte de sus contradicciones formales como la de ostentar una inspiración marxista y sin embargo subordinar los cambios estructurales a la superestructura educativa o ideológica, existía una gran incoherencia en sus planteamientos básicos: lucha de clases y conciliación social; pacificación y violencia antirreaccionaria; promoción de una mentalidad científica y "racional" a través del dogmatismo educativo; la lucha contra un idealismo filosófico mediante un idealismo social; la defensa de la Constitución y el rechazo absoluto del liberalismo; una solución a los problemas "terrenales, al hambre y al retraso económico mediante una fórmula moralizadora; la impaciencia por un cambio radical e inmediato cuya condición de posibilidad se subordina a la transformación en la mentalidad de los niños que ingresarían a las escuelas socialistas etc. Toda esta gran intersección de ideas y sentimientos que hacen aparecer a la educación socialista como una gran paradoja histórica, sólo

se comprende a la luz de la gran transición política que tuvo lugar en aquellos años; la consolidación del Estado mediante la destrucción y asimilación de los elementos radicales. El elemento decisivo que explica la inconsistencia interna de la ideología socialista está determinado por la situación de ambivalencia de los diversos núcleos de poder político frente a un Estado en transición.

Pero más allá de la incompatibilidad de los argumentos mismos, la mayor contradicción era la que existía entre el proyecto educativo mismo, y el resto de la actividad política y económica del Estado. Posiblemente nunca en la historia de México había surgido un proyecto social más alejado de la trayectoria general del gobierno que el de la educación socialista en los años treinta. Lo importante aquí no es el hecho de que se preconara un socialismo mientras el país avanzaba decididamente hacia un desarrollo de tipo capitalista, sino el hecho de que haya surgido una ideología que se ostentaba como portadora del cambio social, completamente desvinculada de la sociedad sobre la que iba a operar. La preocupación por elaborar un pensamiento social en estos años no se articuló con una reflexión sobre la realidad que intentaba transformar. Su afán de ser un pensamiento "racional", pragmático, "de naturaleza terrestre"; una filosofía de praxis, terminó por formularse en términos casi opuestos. El elemento de "falsedad" o "engaño" que percibimos en la "ideología" socialista de estos años (el concepto de ideología en su sentido filosófico ha estado asociado a una noción de "falsa conciencia") se deriva no tanto

de la inconsistencia interna de sus argumentos (que es sólo una consecuencia) sino de su falta de correspondencia con la realidad de la que emana. Ésta es en última instancia la gran prueba a la que se enfrenta todo pensamiento social.

El arraigo social de las ideologías rara vez se explica en función de su coherencia interna. Es más importante para este efecto su significado simbólico y la militancia política de sus promotores. Así, la popularidad de la educación socialista no es plenamente comprensible más que en el contexto de beligerancia antirreaccionaria en que surgió. Tuvo arraigo porque simbolizaba muchas cosas importantes: la victoria en contra del clero, el rechazo a un sistema económico e ideológico que había demostrado ser ineficaz, y sobre todo, el augurio de un futuro promisorio tan necesario en un momento de crisis revolucionaria. Su legitimidad como proyecto, derivaba sobre todo de que sus sostenedores habían sido baluartes del radicalismo progresista.

No hay sin embargo que exagerar la importancia del proyecto ni de su popularidad. La reforma educativa socialista fué aprobada en un momento de crisis que, entre otras cosas, era de confianza. Su aparente factura callista provocó el escepticismo de muchos; el hecho de que no estuviera acompañada de medidas complementarias orientadas en el mismo sentido o, más aún, que fuera acordada por el gobierno inmediatamente después de la gran represión antiagrarista, le restó mucha credibilidad al proyecto. Los problemas más inmediatos y concretos -como salarios y liderazgo sindical en el caso del magisterio- fueron motivos más im

portantes de preocupación y agitación en gran parte de la clase trabajadora que ya no aceptaba tan fácilmente el alimento de la ideología. La reacción en contra de la reforma tampoco fue tan enfática. Quizá sólo un poco mayor a la que unos meses antes había despertado el proyecto de educación sexual y definitivamente inferior, en violencia y magnitud, a la que había surgido en contra del laicismo absoluto durante la década anterior. La Iglesia atravesaba por un periodo de abatimiento. Posiblemente la oposición más significativa y eficaz fue la que provino de la Universidad autónoma que a partir de entonces perdió su título de "Nacional".

El proyecto socialista tampoco fue en sí mismo subversivo ni representó nunca peligro político real para el gobierno, sobre todo si se le compara con otras manifestaciones de radicalismo más reales como la agrarista. La renuencia de las autoridades gubernamentales a aceptarla o a promoverla abiertamente, se explica porque no la consideraban necesaria para llevar a cabo sus designios pero, sobre todo, porque en cierto momento se había constituido en un símbolo de la autonomía de los poderes regionales. No había, sin embargo, ninguna objeción seria respecto a su contenido. Finalmente, como vimos, todos sus postulados estaban orientados a cumplir una función legitimadora siempre y cuando quedaran desprovistos de un simbolismo faccionalista. Por ello su aceptación oficial tuvo que esperar a la desintegración de los poderes locales que la habían acogido como un baluarte de radicalismo.

Desde una perspectiva política, la aprobación de la reforma socialista no derivó de una promoción por parte de las principales autoridades gubernamentales pero sí de su anuencia. No fue tampoco el producto de presiones políticas reales ejercidas por organizaciones regionales desde fuera. Fue sobre todo una consecuencia de la asimilación de sus miembros dentro del aparato gubernamental. Esto fue lo más significativo de aquel momento político. La oportunidad de colaborar en una reforma educativa que determinara los cauces del futuro revolucionario logró comprometer a las diferentes facciones en un debate auspiciado y delimitado en última instancia por el partido oficial y otros órganos del gobierno central. La derrota "democrática" que sufrieron las ideas "auténticamente revolucionarias" en los foros oficiales era el justo precio que pagaban sus promotores a cambio de la oportunidad de participar directamente en el único gobierno posible. Desde su perspectiva personal creyeron finalmente que eran los hombres y no sus ideas los únicos capaces de transformar la realidad. Quienes los apoyaron, siguieron creyendo que eran ellos, gracias a sus ideas, quienes producirían el cambio. El Estado demostró nuevamente que el método más efectivo para su consolidación política era el de la asimilación de sus enemigos potenciales dentro de una estructura siempre en expansión. Logrado esto, sus ideas se plegarían naturalmente a las exigencias dictadas por una realidad política.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anguiano, Arturo. El Estado y la política obrera del cardenismo. Ed. E.R.A. México. 1975.
- Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1930 y 1938. Talleres Gráficos de Agricultura y Fomento. México. 1932 y 1939.
- Arendt, Hannah. Sobre la revolución. Ed. Revista de Occidente. Madrid. 1963.
- Blanco, José Joaquín. Se llamaba Vasconcelos: una evocación crítica. Ed. F.C.E. México. 1977.
- Bassols, Narciso. Obras. Ed. F.C.E. México. 1964.
- Bassols, Narciso. Tres temas nacionales. Ed. D.E.P. México. 1972.
- Bassols, Narciso. Un problema concreto: la normal de México. Imprenta de la S.E.P. México. 1933.
- Bremauntz, Alberto. La educación socialista en México: antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934. Imprenta Rivadencya. México. 1943.
- Britton, John. A. Educación y radicalismo en México. 2 volúmenes Ed. Sep-Setentas # 287 y 288. México. 1976.
- Britton, John. "Boisés Saénz, nacionalista mexicano" en Historia mexicana. vol. XXII # 1. México. 1972.
- Calderón, José María. Génesis del presidencialismo en México. Ed. El Caballito. México. 1972.
- Campbell, Hugh G. La derecha radical en México 1929-1949. Ed. Sep-Setentas # 276. México. 1976.
- Casasola, Gustavo. Historia gráfica de la revolución mexicana. Ed. Trillas. México. 1971.
- Caso, Antonio. El problema de México y la ideología nacional. Biblioteca de México. Ed. Cultura. México 1924.
- Caso, Antonio y Toledano, Lombardo. Idealismo vs materialismo dialéctico Ed. Universidad Obrera de México. México. 1975.
- Castillo, Isidro. México y su revolución educativa. Ed. Pax-México.

- Academia Mexicana de Educación A.C. México. 1966.
- Castrejón Díez, Jaime. Sobre el pensamiento educativo del regimen actual. Sep-Setentas # 162. México. 1974.
- Colección de Encíclicas y Documentos Pontificios. Acción católica Española. Traducción: Mons. Pascual Galindo. Publicaciones de la Junta Técnica Nacional. Madrid. 1955.
- Córdova, Arnaldo. La formación del poder político en México. Ed. Serie popular E.R.A. # 15 México. 1972.
- Córdova, Arnaldo. La ideología de la revolución mexicana: formación del nuevo régimen. Ed. E.R.A. México. 1973.
- Cosío Villegas, Daniel La constitución de 1957 y sus críticos. Ed. Hermes. México. 1957.
- Crick, Beltrand. In defence of politics. Ed. Pelican Books. Great Britan. 1971.
- Cuesta, Jorge. Poemas y Ensayos. Ed. UNAN dirigida por Jaime García Terrés. volumen IV. México. 1964.
- De la Peña, Guillermo. Perspectivas en la historiografía de la educación en México. Artículo inédito presentado en el CISTNAM.
- Derechos del Pueblo Mexicano: México a través de sus constituciones. 8 tomos. Edición realizada por XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados. México 1967.
- Dewey, John. La escuela y la sociedad. Ed. Príncipe. Madrid. 1929.
- Dulles, John. W.F. Yesterday in México; A chronicle of the Revolution, 1919-1936. Ed. University of Texas Press. U.S.A. 1961.
- Eguiarte Sakar, Adriana. Un análisis histórico de la "reacción" frente a los intentos de educación socialista en 1934 Tesis para optar por el grado de licenciatura en historia.
- Falcón, Romana. "El surgimiento del agrarismo cardenista: una revisión de la tesis populista." en Historia mexicana vol. XXVII # 3 enero-marzo. 1978. México. 1978.
- Falcón, Romana. El agrarismo en Veracruz: la etapa radical. 1928-1935. Ed. El Colegio de México. Mexico. 1977.
- Fell, Claude. "La influencia soviética en el sistema educativo mexicano 1920-1921". en Revista de la Universidad. vol. XXX. # 3 noviembre-1975. México 1975.

- García Cantú, Gastón. El pensamiento de la reacción mexicana, 1810-1962. Historia documental. Empresas editoriales. S.A. México, 1965.
- García Tellez, Ignacio. La polémica educativa en México. Talleres gráficos de la Nación. México. 1941.
- García Tellez, Ignacio. Socialización de la cultura; seis meses de acción educativa. Ed. La Impresora México. 1935.
- Gaxiola, Francisco Xavier. El presidente Rodríguez (1932-1934). Ed. Cultura. México. 1938.
- Gonzalez Cosío, Arturo. "Clases sociales y estratos sociales" en México: cincuenta años de revolución tomo II La vida Social. Fondo de Cultura Económica. México. 1961.
- Hanke, Lewis. General Editor. Revolution in México: Years of Upheaval 1910-1940. Ed. Alfred. A. Kopf. New York. U.S.A. 1969.
- Hinojosa, Roberto. Justicia Social en México. Segundo Congreso de Estudiantes Socialistas. México. 1935.
- Internacional Encyclopedia of Social Sciences David. L. Sills. editor for the Macmillan Company and the free press. U.S.A. 1968.
- Jimenez Rueda, Julio. Historia jurídica de la Universidad de México. Ediciones conmemorativas del IV centenario de la Universidad Nacional. México. 1955.
- Kobayashi, José María. et. al. Historia de la educación en México. Ed. S.E.P. México. 1976.
- Krauze, Enrique. Los siete sobre México. Tesis para optar por el grado de doctor en historia. El Colegio de México. México. 1974.
- Krauze, Enrique. Caudillos culturales de la revolución mexicana. Ed. S. XXI. México. 1976.
- Krauze, Enrique. Historia de la revolución mexicana. La reconstrucción económica 1924-1928. vol. 10 # 4 Ed. El Colegio de México. México. 1977.
- Krauze, Enrique. "La rectoría de Gomez Morín. La Universidad frente al Estado: presentación y testimonios". en Vuelta vol. # 3 febrero. 1977. México. 1977.
- Lajous Vargas, Alejandra. Orígenes del unipartidismo en México. Te-

sis profesional para optar por el grado de licenciatura en historia. U.N.A.M. 1975.

- Larrollo, Francisco. Historia-comparada de la educación en México. Ed. Porrúa. México 1947.
- Lerner, Victoria. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940. La educación socialista. Ed. El Colegio de México. México. 1979.
- Lerner, Victoria. "El reformismo de la década de 1930 en México" en Historia Mexicana vol. XXVI # 2 oct.-dic. 1976.
- La educación socialista. Publicaciones de la Secretaría de Acción Agraria del PNR. Folleto # 9. México 1934.
- Mannheim, Karl. Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento Ed. Aguilar. Madrid. 1973.
- Mayo, Sebastian. La educación socialista en México. El asalto a la Universidad Nacional. Ed. BEAR. Rosario, Argentina. 1964.
- Mena, José de la Luz. De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado. Jalapa, Veracruz. Oficina tipográfica del Gobierno del Estado. 2a. Ed. México. 1926.
- Mena, José de la Luz. La escuela socialista: su desintegración y fracaso. El verdadero derrotero. Ed. S.E.P. México. 1941.
- Meyer, Jean. La cristiada. 3 volúmenes. Ed. s. XXI. México. 1973.
- Meyer, Jean. Historia de la revolución mexicana. Periodo 1924-1928. Estado y sociedad con Calles. vol. IV. # 11. Ed. El Colegio de México. México 1978.
- Meyer Cosío, Lorenzo. México y los Estados Unidos en el conflicto petrolero (1917-1942). Ed. El Colegio de México. México. 1968.
- Meyer Cosío, Lorenzo. "La etapa formativa del Estado mexicano contemporáneo (1928-1940)" en Foro Internacional. vol. XVIII. #4. abril-junio 1977. México. 1977.
- Meyer, Lorenzo. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo. 1928-1934. Los inicios de la institucionalización política del maxismo vol. VI # 12. Ed. El Colegio de México. México. 1978.
- Meyer, Lorenzo. Historia de la revolución mexicana: periodo 1934-1940. El conflicto social y los gobiernos del maxismo. vol. V # 13. El Colegio de México. México 1979.

- Meyer, Lorenzo. "El primer tramo del camino" y "La encrucijada" en Ulloa, Berta. Historia General de México. El Colegio de México. México. 1976.
- Millán, Josefina. Prólogo a El aguila y la serpiente de Martín Luis Guzmán. Ed. Promexa. México. 1980.
- Monroy, Guadalupe. "Los Gobiernos de la revolución: su política educativa 1910-1940". en Extremos de México: homenaje a Don Daniel Cosío Villegas. El Colegio de México. México. 1971.
- Monroy, Guadalupe. Política educativa de la Revolución (1910-1940) Ed. SEP-Setentas. # 203. México. 1975.
- Monsivais, Carlos. "De los héroes del alfabeto a las víctimas del pizarrón". en Siempre. Suplemento cultural # 773. México Diciembre 8, 1976.
- Monsivais, Carlos. "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX". en Ulloa, Berta. Historia General de México. El Colegio de México. 1976.
- Monzón, Luis. Detalles de la educación socialista implantables en México. Ed. Talleres Gráficos de la Nación. México. 1936.
- Nora, Jorge La ideología educativa del regimen cardenista. Tesis para optar por el grado de Doctor en Historia. El Colegio de México. México. 1976.
- P.N.R. La educación socialista. México. 1935.
- Portes Gil, Emilio. La labor sediciosa del clero mexicano. Ed. Cenit. S.A. Madrid. 1935.
- Portes Gil, Emilio. La escuela y el campesino. Biblioteca de cultura social y política. P.N.R. México. 1936.
- Prieto, Victores. El Socialismo en México. Imprenta Mundial. México. 1935.
- Puig Casauranc, José Manuel. El sentido social del proceso histórico de México. Ed. Talleres gráficos TUDURI. Buenos Aires. 1935.
- Puig Casauranc, José Manuel. La cuestión religiosa en relación con la educación pública en México. Talleres gráficos de la Nación. México. 1928.
- Puig. Casauranc, José Manuel. Galatea rebelde a varios pigmaliones: de Obregón a Cárdenas (el fenómeno mexicano actual). Ed. Impresores Unidos. México. 1938.
- Puig Casauranc, José Manuel. La cosecha y la siembra. (exposición, crítica social y política). México. 1928.

- Raby, David. Educación y revolución social en México. Ed. SEP-Setentas. # 141. México. 1974.
- Ramírez, Rafael. La escuela proletaria (cuatro pláticas acerca de la educación socialista). México. 1935.
- Ramos, Samuel. El perfil del hombre y la cultura en México. Espasa Calpe mexicana. 3a. Ed. México. 1965.
- Ramos Samuel. Veinte años de educación en México. Imprenta Universitaria. México. 1941.
- Robles Martha. Educación y sociedad en la historia de México. Ed. S.XXI. México. 1977.
- Sáenz, Moisés. Canapan: bosquejo de una experiencia. Ed. Gil, Lima, Perú. 1936.
- Sáenz, Moisés. México íntegro. Imprenta Torres Aguirre. Lima, Perú. 1939.
- Segovia, Rafael. "Vocabulario político: El nuevo sexenio" en Vuelta vol. I. # 3 febrero, 1977. México. 1977.
- Sepúlveda, Nanola. La educación socialista en época de Cárdenas: el caso de las escuelas regionales campesinas en 1934. Tesis profesional. Museo de Antropología e Historia. México.
- S.E.P. Noticia estadística sobre la Educación Pública en México correspondiente al año 1928. Talleres Gráficos de la Nación. México. 1930.
- S.E.P. Memoria relativa al estado que guarda el ramo de la educación Pública al 31 de agosto de 1930. Talleres Gráficos de la Nación. México. 1930.
- S.E.P. Memoria relativa al estado que guarda el ramo de la Educación Pública en México. 1932. Talleres Gráficos de la Nación. México. 1932.
- S.E.P. Asamblea Nacional de Educación reunida en México del 11 al 22 de agosto inclusive. Problemas que se sometieron en su estudio y conclusiones aprobadas. Talleres Carlos Rivadeneyra. México. 1930.
- S.E.P. El esfuerzo educativo en México. (1924-1928). Publicaciones de la S.E.P. México. 1928

- Skirus, John. José Vasconcelos y la cruzada de 1929. Ed. S. XXI. México. 1978.
- Vasconcelos, José. Obras completas. cuatro volúmenes. Ed. Libreros Mexicanos Unidos. S. de R.L. de C.V. Imprenta Nuevo Mundo. México. 1957.
- Vasconcelos, José. Discursos 1920-1950. Ed. Botas. México. 1950.
- Vasconcelos, José. "Carta a la intelectualidad mexicana". en La Verdad. (órgano del Partido Nacional Regenerador). año 1 #4. Septiembre 15, 1933. México.
- Vasconi, Tomás. A. Educación y cambio social. Cuaderno # 8. del Centro de Estudios Socioeconómicos de la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Chile. Santiago de Chile. 1967.
- Vázquez de Knauth, Josefina. Nacionalismo y educación en México. Ed. El Colegio de México. México. 1970.
- Vázquez de Knauth, Josefina. "La educación socialista en los años 30" en Historia Mexicana. vol. XVIII #71. enero-marzo 1969. México. 1969.
- Vera Estañol, Jorge. Al margen de la Constitución de 1917. Wayside Press. Los Angeles. U.S.A. 1919.
- Villoro, Luis. "La cultura mexicana de 1910 a 1960", en Historia Mexicana vol. X. # 38. oct.-dic. 1960. México. 1960.
- Wilkie, James y Edna. México visto en el siglo XX. Instituto de Investigaciones Económicas. México. 1969.
- Zea, Leopoldo. "La reforma educativa" en Extremos de México: homenaje a Don Daniel Cosío Villegas. Ed. El Colegio de México. México. 1971.
- Zea, Leopoldo. El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia. Ed. F.C.E. México. 1968.

#### Periódicos

El Nacional

Excelsior

El Universal

El Día